



UNIVERSIDAD DE ALCALÁ  
FACULTAD DE FILOLOGÍA

DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Tesis Doctoral

**EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL:  
ANÁLISIS Y PROPUESTA CURRICULAR PARA LOS CURSOS DE  
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL**

**Fernanda Almeida Vita**

Alcalá de Henares, 2012





UNIVERSIDAD DE ALCALÁ  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA

DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL:  
ANÁLISIS Y PROPUESTA CURRICULAR PARA LOS CURSOS DE  
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL.**

Tesis Doctoral

de

**Fernanda Almeida Vita**

**Dirigida por**

**Dr. Florentino Paredes García**

Alcalá de Henares  
Octubre, 2012





UNIVERSIDAD DE ALCALÁ  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA

FERNANDA ALMEIDA VITA

**EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL:  
ANÁLISIS Y PROPUESTA CURRICULAR PARA LOS CURSOS DE  
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL.**

Tesis presentada en el Programa de Doctorado de  
Lingüística Aplicada de la Facultad de Filología de la  
Universidad de Alcalá como requisito para la obtención  
del título de Doctor.

Director: Dr. Florentino Paredes García

Alcalá de Henares  
Octubre, 2012



A los amigos Joanna de  
Ângelis, Dr. Hans y Samuel  
Bulamarck.

A mis padres Maria Sueli y  
Fernando Vita





## AGRADECIMIENTOS

*El agradecimiento es la parte principal de un hombre de bien.*  
(Francisco de Quevedo)

*Si se siente gratitud y no se la expresa es como envolver un regalo y no darlo.*  
(William Arthur Ward)

Antes de cualquier cosa quiero agradecer a Dios, Inteligencia Suprema y causa primera de todas las cosas, por haberme dado la vida y la oportunidad de estar aquí ahora realizando este trabajo.

Han sido muchas las personas que han contribuido y ayudado, de una u otra forma, a la realización de esta tesis y por esto quiero manifestarles mis más sinceros agradecimientos.

Mi principal agradecimiento se dirige al Dr. Florentino Paredes García, director de esta tesis doctoral. Su asesoramiento, su inestimable apoyo durante todo el proceso de elaboración de este trabajo de investigación y su total disponibilidad me han acompañado y alentado a lo largo de todo el trabajo. Su rigor y exigencia han constituido una verdadera escuela para investigar. ¡Mi eterna gratitud!

Mi profunda gratitud a Katerine, revisora de la tesis, por el cuidadoso trabajo, la dedicación y el cariño que tuvo para ajustar y corregir el lenguaje.

Quería dar las gracias a todos los profesores del programa de doctorado del Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá, en especial, a Inmaculada Penadés Martínez, Manuel Martí y Ana María Ruiz por el cariño y la atención que siempre tuvieron conmigo.

Quiero agradecer la colaboración de todos los que me han ayudado en esta investigación y me han facilitado la obtención de la información necesaria: los profesores formadores y los alumnos de la carrera de Letras con Español de la Universidad Federal de Bahía por sus aportaciones y ayuda. A mis compañeros de trabajo, profesores de español, quiero darles las gracias no solo por colaborar conmigo sino, también, por la preocupación y entrega a la mejora de la formación del profesorado de español en Bahía.

Me gustaría dar las gracias a los Ex Ministros de la Integración Nacional de Brasil Dr. Geddel Vieira Lima y Dr. João Santana Reis Filho por las cartas de presentación y por avalar mi capacidad de estudio y dedicación para realizar un doctorado.

Quiero agradecer, también, la ayuda, el apoyo y el aliento que en todo momento he recibido de las personas amigas, a las que es necesario nombrar: Lindomar Coutinho da Silva, Rogerio Soares de Oliveira, Nair Floresta Andrade Neta, Sebastián Gómez Giménez, Maria Eugênia Olimpio de Oliveira Silva, José Luis Lázaro, Odenilse Luz, Ana Célia, Núbia Cruz y Stella Mares Miranda. Gracias sinceramente con todo mi corazón.

Quisiera agradecer con todo mi amor a Maria Luisa Passos Galvão Bahia Odebrecht por el amor puro e incondicional dispensado en todos los (re)encuentros que hemos tenido y también a Clarissa Araújo Passos Galvão y Marcelo Luis Hagge de Almeida por la amistad sincera e infinita. Soy consciente de que nuestro amor existe desde hace mucho tiempo...

Especialmente deseo expresar mi agradecimiento al Instituto de Letras de la Universidad Federal de Bahia, en especial a la Directora Profesora Dra. Risonete Batista de Souza por la confianza depositada en mí, la amistad y las palabras de ánimo y apoyo en mis momentos de incertidumbres y angustias. Quiero expresar mi sincero agradecimiento y mi eterno cariño.

A la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) por concederme la beca de estudios y permitirme que llevara a cabo los estudios de doctorado y, por lo tanto, al gobierno de España por la importancia dada a las personas extranjeras que se disponen a estudiar.

Quisiera agradecer, *in memoriam*, a mi abuelo Miguel Laroca Vita por haber elegido vivir en Brasil y haberme dado la ciudadanía europea garantizando mi tranquilidad al ir y venir y a Horlinda Firmina Silva por haber dado la oportunidad de reencontrarla en esta vida.

Quiero agradecer el apoyo incondicional que he recibido de toda mi familia y de forma especial a mis padres Fernando Gomes Vita y Maria Sueli Almeida Vita, a mis hermanos Emanuela Almeida Vita, Leonardo Almeida Vita y Carolina Almeida Vita, a mi madrina Edezia dos Santos, a mi tía Mariza Vita y a mi sobrina Melissa, quienes no solo me han acompañado de lejos a lo largo de este proceso, sino que me han ayudado en los momentos más difíciles. Sin ellos yo no sería quien soy ni tampoco habría conseguido las cosas que he logrado. Estaré eternamente agradecida por la formación moral y humana que me habéis dado.

Finalmente quiero agradecer de todo mi corazón a mi marido Cleverson Suzart Silva por su amor, paciencia, comprensión, ánimo y por ser un incentivo. Quiero reconocer el apoyo y la ayuda que me ha brindado durante todos estos años en los que hemos estado juntos, así como la confianza que ha depositado en mí desde que nos conocimos.



## RESUMEN

VITA, F. A. (2012) *Evaluación de la educación superior en Brasil: análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español*. 000 p. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada) – Facultad de Filología, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid.

Esta tesis presenta los resultados de una investigación educativa cuantitativa y cualitativa que tuvo como objetivo general evaluar el currículum de la carrera de Letras con habilitación en Español de la Universidade Federal da Bahia (UFBA), en la formación inicial de profesores de esa lengua extranjera en la Educación Básica. Se ha centrado en el análisis del programa curricular de la carrera de Letras con Español y en el estudio de la perspectiva de los sujetos participantes: estudiantes del último año académico y profesores formadores de docentes de ELE. Los datos fueron recogidos *in situ*, mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas individuales. Para el análisis comprensivo del contenido se utilizó un procedimiento simplificado de análisis de contenido en la parte cualitativa. Para el análisis cuantitativo se utilizó el conteo simple individual. Este estudio permitió evaluar la formación inicial del profesor de ELE que se gradúa en la UFBA en cuatro dimensiones: en lo que se refiere a una valoración general del programa, a los conocimientos teóricos, a la conexión entre la teoría y la práctica y a las actividades de práctica en el aula. Los resultados hacen posible concluir que: de forma amplia, tanto los profesores formadores como los estudiantes, evalúan la carrera de Letras con Español como *regular*; aunque perciban que la cantidad y la calidad de los contenidos teóricos son satisfactorias, señalan que hay una carencia en lo que se refiere específicamente a los contenidos de lengua y literaturas de lengua española; indican que no hay conexión entre teoría y práctica y exponen las consecuencias de la ausencia de una formación en la que el trabajo de investigación en la Educación Básica sea prioridad. Por consiguiente, se hace imprescindible proponer una reestructuración curricular de la carrera de Letras con Español, en el contexto investigado, para que se ajuste a las necesidades y demandas actuales del profesor de ELE en formación.

Palabras clave: currículum, evaluación, formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera.



## ABSTRACT

VITA, F. A. (2012) *Evaluación de la educación superior en Brasil: análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español*. 000 p. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada) – Facultad de Filología, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid.

This thesis presents the results of a quantitative and qualitative educational research whose general aim was to evaluate the syllabus of the Arts Degree with Spanish habilitation by Universidade Federal da Bahia (UFBA), in the initial training of Primary Education teachers of that foreign language. The thesis has been focused within the educational syllabus of the Degree of Arts in Spanish and the study of the participant subjects: senior students and training teachers of Spanish as a Foreign Language. The data was collected in situ by semi-organised individual interviews. In order to assure an understanding analysis of the content, a simplified procedure analysis of the content in the qualitative part was used. A simple and individual count was used for the quantitative analysis. This research permitted the evaluation in four dimensions of the starting education of Spanish as a Second Language teachers that graduated in UFBA: the general assessment of the syllabus, the theoretical knowledge, the connection between theory and practice, and the practical activities in the classroom. The results allow us to conclude that, widely both educating teachers and students assess the Arts Degree on Spanish as *regular*; albeit the quantity and quality of the theoretical contents are satisfactory, they point out the lack of content on Spanish Language and Literature; they point out the lack of connection between theory and practice; and they elaborate on the consequences of an educational system in which the researching tasks in the Primary Education are not a priority. Therefore, it appears to be indispensable the proposal of a curricular restructuration of the Arts Degree on Spanish in the researched context so as to adjust the current necessity and demands of the learning teacher of Spanish as a Foreign Language.

Keywords: curriculum, evaluation, teacher training, teaching and learning of Spanish as a Foreign Language.





## RESUMO

VITA, F. A. (2012) *Evaluación de la educación superior en Brasil: análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español*. 000 p. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada) – Facultad de Filología, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid.

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa educacional quantitativa e qualitativa que teve como objetivo geral avaliar o currículo do curso de Letras com habilitação em Espanhol da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na formação inicial de professores da Educação Básica dessa língua estrangeira. Centrou-se na análise do programa curricular do Curso de Letras com Espanhol e no estudo da perspectiva dos sujeitos participantes: estudantes do último ano acadêmico e professores formadores de professores de espanhol como língua estrangeira. Os dados foram coletados *in loco*, mediante utilização de entrevista semiestruturada individual. Para análise compreensiva do conteúdo foi utilizado um procedimento simplificado de análise de conteúdo para a parte qualitativa. Para a análise quantitativa foi utilizada a contagem simples individual. Este estudo permitiu avaliar a formação inicial do professor de espanhol como língua estrangeira que se gradua na UFBA em quatro dimensões: no que se refere a uma valorização geral do programa, aos conhecimentos teóricos, à conexão entre a teoria e a prática e as atividades de estágio supervisionado. Os resultados tornam possível concluir que: de forma abrangente, tanto os professores formadores como os estudantes, avaliam o curso de Letras com Espanhol como *regular*; embora percebam que a quantidade e qualidade dos conteúdos teóricos são satisfatórias, sinalizam que há uma carência no que se refere especificamente aos conteúdos de língua e literaturas de língua espanhola; indicam que não há conexão entre teoria e prática; e expõem as consequências da ausência de uma formação que não prioriza o trabalho de investigação na Educação Básica. Por conseguinte, surge como imprescindível propor uma reestruturação curricular no curso de licenciatura de Letras com Espanhol, no contexto pesquisado, com o propósito de ajustar às necessidades e demandas atuais do professor de ELE em formação.

Palavras-chave: Currículo, avaliação, formação de professor, ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.



## SUMARIO

<b>INDICE GENERAL</b> .....	19
<b>SIGLAS</b> .....	27
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	31

### PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

#### **CAPÍTULO 1 - EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULUM Y TEORÍA CURRICULAR**

1.1	Introducción .....	43
1.2	El origen histórico .....	44
1.3	Diferentes pensamientos sobre la definición de currículum .....	49
1.4	Las Teorías del Currículum .....	56
	1.4.1 La teoría técnica del currículum .....	62
	1.4.2 La teoría práctica del currículum .....	63
	1.4.3 La teoría crítica del currículum .....	64
1.5	Tipos del currículum .....	67
1.6	Características del currículum .....	68
1.7	Consideraciones finales .....	82

#### **CAPÍTULO 2 - LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN CURRICULAR**

2.1	Introducción .....	87
2.2	La evaluación de aprendizaje .....	92
	2.2.1 La evaluación inicial, de diagnóstico o predictiva .....	95
	2.2.2 La evaluación sumativa .....	96
	2.2.2 La evaluación formativa .....	98
2.3	La evaluación curricular .....	105

2.3.1	Análisis de los instrumentos y técnicas de evaluación curricular ..	111
2.3.2	Criterios que tiene que cumplir los instrumentos de evaluación ...	114
2.3.3	Principios básicos de la evaluación curricular .....	117
2.4	Consideraciones finales .....	119

### **CAPÍTULO 3 - LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

3.1	Introducción .....	123
3.2	Directrices brasileñas para la actuación de profesores de español en la Educación Básica: análisis de las orientaciones curriculares para la Enseñanza Media .....	124
3.3	La formación de profesores de español como lengua extranjera en los cursos de Letras .....	131
3.4	El perfil del profesor de español como lengua extranjera en la Educación Básica: la acción reflexiva como herramienta para la formación inicial .....	139
3.5	Consideraciones finales .....	143

### **CAPÍTULO 4 - LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS LICENCIATURAS EN BRASIL: UN RECOGIDO POR LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES**

4.1	Introducción .....	147
4.2	Período Jesuítico (1549-1759) .....	149
4.3	Periodo Pombalino (1760-1808) .....	152
4.4	El siglo XIX .....	155
4.5	Las huellas del siglo XX .....	158
4.6	Los retos legales hacia el siglo XXI a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional .....	164
4.7	Algunas consideraciones finales .....	170

## **CAPÍTULO 5 - EL PROGRAMA CURRICULAR DE LA CARRERA DE LETRAS CON ESPAÑOL DE LA UFBA: ESTRUCTURA Y DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS**

5.1	Introducción .....	175
5.2	Descripción de la carrera de Letras para formación de profesores de español como lengua extranjera de la UFBA .....	176
5.2.1	Las leyes .....	177
5.2.2	Los objetivos .....	179
5.2.3	Los contenidos .....	182
5.3	Estructura de las asignaturas de la carrera de formación de profesores de español por semestre .....	188
5.4	Las asignaturas obligatorias de lengua portuguesa .....	191
5.5	Las asignaturas obligatorias de lengua española y literaturas de lengua español .....	195
5.6	Las asignaturas optativas de lengua española y literaturas de lengua española .....	199
5.7	Las asignaturas obligatorias del área de educación .....	204
5.8	Las asignaturas optativas de educación .....	204
5.9	Las prácticas como componente curricular .....	209
5.10	Las prácticas pedagógicas (prácticum) .....	210
5.11	Las Actividades Complementarias .....	211
5.12	Consideraciones finales .....	213

## **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 6 - PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

6.1	Introducción .....	217
6.2	La investigación educativa como base para la evaluación curricular ....	222

6.3	El análisis cuantitativo y cualitativo de contenido .....	224
6.4	La recogida de datos: la entrevista como técnica adoptada .....	228
6.5	Los participantes de la investigación .....	234
6.6	Procedimiento de recogida de información: los modelos de las entrevistas aplicadas .....	236
6.7	Análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas y el escenario de la investigación .....	244
6.8	Presupuestos metodológicos para la propuesta de Investigación-Acción en plan de curso de la carrera de Letras con Español .....	245
6.8.1	Definición y finalidad de la investigación-acción .....	252
6.8.2	Características de la investigación-acción .....	255
6.8.3	Tipos de Investigación-Acción .....	261
6.8.4	Los modelos del proceso de investigación-acción .....	266
6.9	Consideraciones finales .....	278

### **TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

#### **CAPÍTULO 7 - EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DE LA UFBA**

7.1	Introducción .....	281
7.2	Valoración general del programa .....	284
7.2.1	La carga horaria total de la carrera .....	285
7.2.2	La cantidad de asignaturas .....	287
7.2.3	Distribución de las áreas de conocimiento de la carrera de Letras con Español de la UFBA .....	292
7.2.4	La asignatura mejor valorada para la formación personal como profesor de español .....	299
7.2.5	La causa que ha llevado a los estudiantes ingresar en la carrera de profesor de español como LE .....	302
7.2.6	Autovaloración de los estudiantes sobre su nivel de preparación	

	y motivación para ejercer la profesión de profesores de español como LE .....	304
7.2.7	Valoración de los profesores formadores sobre la preparación y motivación de los futuros profesores de español como LE .....	309
7.2.8	Valoración global del currículum de Letras con Español de la UFBA .....	315
7.2.9	El cumplimiento de la expectativa inicial de la carrera .....	317
7.3	Valoración de los conocimientos teóricos .....	320
7.3.1	Valoración de los estudiantes y de los profesores con respecto a la cantidad y cualidad de los fundamentos teóricos .....	323
7.3.2	La formación teórica en lengua extranjera .....	326
7.3.3	La formación teórica en español como lengua extranjera .....	329
7.4	La conexión entre la teoría y la práctica .....	335
7.4.1	La conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE .....	338
7.4.2	El análisis cualitativo: la conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE .....	342
7.4.3	Consecuencia generadas por la ausencia de la conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE .....	351
7.4.3.1	Dificultad de mantenerse en la profesión .....	352
7.4.3.2	Sentirse marginado .....	354
7.4.3.3	Tener una imagen alterada del contexto escolar y de la realidad del aula de español .....	356
7.4.3	La importancia de la conexión entre la teoría y la práctica para el desarrollo de habilidades y competencias .....	362
7.5	Las prácticas en el aula .....	371
7.5.1	La cantidad de horas de las prácticas profesionales <i>in situ</i> en la formación inicial del profesor ELE .....	376
7.5.2	Adecuación del momento de inicio de las prácticas dentro del programa curricular de la carrera .....	378
7.5.3	La práctica profesional <i>in situ</i> como adquisición de	

experiencia.....	383
7.5.4 Las actividades <i>in situ</i> y su impacto en la formación de los futuros profesores ELE .....	390
7.6 Consideraciones finales .....	395

## CUARTA PARTE: LAS PROPUESTAS

### **CAPÍTULO 8 - PROPUESTAS DE IMPLANTACIÓN Y MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA CARRERA DE LETRAS CON ESPAÑOL DE LA UFBA**

8.1 Introducción .....	403
8.2 Primera propuesta: cambios en el plan de curso vigente a partir del uso de la investigación-acción en la formación inicial de profesores de español como LE .....	410
8.3 Segunda propuesta: implantación de un nuevo currículum para la carrera de Letras con Español de la UFBA .....	423
8.4 Los desafíos para los formadores de profesores de español como LE de la Educación Básica .....	430
8.4.1 Formar el docente de español sobre el sentido y las finalidades de la escuela básica .....	431
8.4.2 Trabajar con el docente de español sobre la identidad profesional .....	433
8.4.3 Trabajar con el docente de español sobre la importancia del desarrollo de la práctica reflexiva en el aula .....	435
8.4.4 Trabajar la relación interpersonal del futuro docente sin convertirse en terapeuta .....	436
8.4.5 Formar el profesor de español consciente de las contradicciones del oficio en el contexto escolar sin desmotivar .....	437
8.4.6 Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas,	



	para comparar, explicar y teorizar .....	439
8.4.7	Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes .....	440
8.4.8	Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas .....	440
8.5	Consideraciones finales .....	441
<b>CONCLUSIONES</b> .....		445
<b>REFERENCIAS</b> .....		459
<b>APÉNDICE</b> .....		473
A	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	475
B	Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002	481
C	Parecer CNE/CP 492/2001 - homologado	483
D	Parecer CNE/CP 1363/2001 - homologado	487
E	Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002	489
F	Parecer CNE/CP 28/2001 - homologado	491
G	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB	505
H	CD con las grabaciones de las entrevistas	
Estudiante1_E1	Estudiante16_E16	Estudiante31_E31
Estudiante2_E2	Estudiante17_E17	Estudiante32_E32
Estudiante3_E3	Estudiante18_E18	Estudiante33_E33
Estudiante4_E4	Estudiante19_E19	Estudiante34_E34
Estudiante5_E5	Estudiante20_E20	Estudiante35_E35
Estudiante6_E6	Estudiante21_E21	Estudiante36_E36
Estudiante7_E7	Estudiante22_E22	Profesor_Formador_1_P1
Estudiante8_E8	Estudiante23_E23	Profesor_Formador_2_P2
Estudiante9_E9	Estudiante24_E24	Profesor_Formador_3_P3
Estudiante10_E10	Estudiante25_E25	Profesor_Formador_4_P4
Estudiante11_E11	Estudiante26_E26	Profesor_Formador_5_P5
Estudiante12_E12	Estudiante27_E27	Profesor_Formador_6_P6
Estudiante13_E13	Estudiante28_E28	Profesor_Formador_7_P7
Estudiante14_E14	Estudiante29_E29	Profesor_Formador_8_P8
Estudiante15_E15	Estudiante30_E30	



## SIGLAS

ASL	Adquisición de Lenguas Extranjeras o Segundas Lenguas
CNE	Conselho Nacional de Educação (de Brasil)
EF	Enseñanza Fundamental
ELE	Español como Lengua Extranjera
EM	Enseñanza Media
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional)
LE	Lengua Extranjera
MEC	Ministerio de Educación (de Brasil)
OCEEM	Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media)
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Orientaciones Curriculares del estado para la Enseñanza Media)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (Parámetros Curriculares Nacionales)
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental)
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media)
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



# **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

*Enseñar exige seguridad, capacidad  
profesional y generosidad  
(Paulo Freire)*

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por una mayor preocupación y consciencia por las cuestiones relacionadas con la Educación Básica y la formación de sus profesionales. En Brasil, desde año 2005, se pone en marcha una ley que, por primera vez, obliga a la oferta del español en las escuelas del país. Esa nueva configuración está relacionada, de una o de otra manera, con la formación inicial del profesorado que va a trabajar con el español en las escuelas brasileñas y, de forma más concreta con la calidad en la educación y la formación del ciudadano.

Es sabido que, cualquier cambio educativo en la Educación Básica inevitablemente estará directamente ligado a la formación del profesorado, y por ello, entendemos que no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Eso es así porque a los docentes se les atribuye un papel clave como responsables de lograr el nivel de excelencia en la educación. Partiendo de esta idea se hace evidente que si proponemos cambios en la educación, si deseamos adaptarla a las demandas de la sociedad actual y a las necesidades de formación de los estudiantes escolares, sería indispensable que evaluáramos las carreras de licenciatura para tener un diagnóstico de la realidad y, a partir de los resultados, proponer los cambios necesarios para una buena la formación inicial del profesorado, en nuestro caso de español como lengua extranjera.

Antes de cualquier presentación de la tesis doctoral necesitamos situar un poco lo que significa **formación de profesores** que va a actuar en la Educación Básica en nuestro país. Cuando decimos *formación de profesores* estamos tratando de la formación universitaria inicial, la que solo puede existir por medio de un curso superior de graduación, en este caso una licenciatura.

En portugués cuando nos referimos a una carrera de “licenciatura” está implícito que es de formación inicial de profesor. Por lo tanto, la “Licenciatura de Letras” es la formación de profesores que va a enseñar lenguas. Como hay especialidades de varias lenguas modernas o clásicas, cuando un profesor termina la carrera para enseñar español, por ejemplo, está “Licenciado en Letras con Español”, o “Licenciado en Letras con habilitación en Español”, pero es un “Licenciado en Letras”.

En español, la expresión *formación de profesores* suele referirse a lo que llamamos *formación continuada*. Sin embargo, para la legislación de Brasil, la única institución que forma profesores de español como lengua extranjera, o cualquier otra materia es la universidad o facultad brasileña, sea pública o privada, pero que tenga el sello de reconocimiento del Ministerio de Educación del país.

El profesorado que se forma en las universidades brasileñas para actuar como profesores de español imparte docencia en las etapas que conforman la Enseñanza Básica o Educación Básica, a saber: Enseñanza Fundamental II y a la Enseñanza Media, que en comparación con el sistema educativo español equivalen a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (o Ciclos Formativos de Grado Medio) respectivamente.

La configuración del profesional de educación que va a actuar como profesor de español hace del docente, además de un especialista en un área de conocimientos, un profesional de la educación formador de adolescentes y jóvenes, y por tanto también tutor y guía del proceso educativo. Sin embargo, nos parece que la formación inicial del profesorado en la universidad la cual trabajamos no se ha adaptado totalmente a las nuevas demandas de la sociedad y al perfil del profesor actual, razón por la que proponemos la evaluación de su currículum. La docencia, como toda profesión, requiere una formación que prepare a los futuros profesores y los dote de las competencias necesarias para el desempeño de su labor, con autonomía y seguridad frente a los desafíos que impone el nuevo milenio.

Y para comprobar tal sospecha, el desarrollo de esta tesis presenta un análisis evaluativo la carrera de Letras con habilitación en Español de la Universidad Federal de



Bahia (en delante UFBA), la cual somos profesora titular desde febrero del año 2007. La evaluación se configura a partir de las entrevistas realizadas con 36 estudiantes en el último año de la carrera y de ocho profesores formadores de la carrera de Letras con Español de la UFBA.

Como ya hemos mencionado, uno de los problemas más debatidos e importantes en el ámbito educativo es la calidad de la educación. En este contexto, los profesores de la Educación Básica aparecen como los personajes principales del quehacer educativo y su desarrollo en las aulas son considerados como indicador de la calidad. Por lo tanto, nos parece oportuno y pertinente que la formación del profesor deba ser uno de los temas de investigación y debate constantes en el ámbito de la UFBA ya que es la universidad brasileña la responsable por la formación docente en Brasil.

Para abrir las puertas al debate hemos elegido el camino de la evaluación porque entendemos que abriga las dimensiones que elegimos para investigar. Sin embargo, somos conscientes de que la evaluación de un curso universitario tal vez sea uno de los aspectos más conflictivos del planteamiento y del desarrollo curricular. Tanto que, estudiar y reflexionar acerca de la evaluación significa entrar en el análisis de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y, por lo tanto, implica y compromete a sus miembros y a las condiciones contextuales.

El origen del interés por esta investigación está en la búsqueda de la mejora de la formación inicial para nuestros candidatos a profesores de español como lengua extranjera. Nuestra práctica docente como profesora de Metodología y Práctica de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y los tres años como Coordinadora de la carrera de Letras de esa universidad nos ha llevado a indagar sobre las posibilidades de mejorar la formación que reciben nuestros estudiantes universitarios, tanto en los módulos teóricos como en las prácticas, buscando la relación entre ambas y tratando de limar los obstáculos que puedan encontrar los futuros docentes en el ámbito de su formación. Además, vemos la necesidad de que la formación inicial ayude a crear en los futuros profesores su identidad profesional, a dotarlos de aquellas características que sean fundamentales para definir su perfil como profesionales de la educación.

La motivación de llevar a cabo este estudio nace también de suponer que, para formar profesores de español como lengua extranjera para actuar en la Educación Básica, que desarrollen una labor educativa en las escuelas, que contribuyan a que sus alumnos logren

aprendizajes que les permitan insertarse en las distintas dimensiones de la vida (social, ciudadana, laboral, económica, entre otras), es necesario que los docentes se formen en lógicas inclusivas que les posibiliten pensarse en su desempeño profesional. Ello requiere, a nuestro entender, poner atención tanto a las prácticas reflexivas concomitante al desarrollo de conocimientos teóricos específicos de español como práctica educativa *in situ*, de manera que los futuros profesores construyan un saber pedagógico para realizar acciones docentes al servicio de sus alumnos, dándoles a estos últimos la oportunidad de prepararse para enfrentar el mundo.

En nuestro país el desempeño de los profesores de la Educación Básica en los institutos es objeto permanente de cuestionamiento y críticas por parte de la sociedad en su conjunto, pues parece no satisfacer las demandas del contexto educativo y social actual. Esto se comprueba cuando se sabe de problemáticas complejas que se viven al interior de los establecimientos escolares, tanto con relación a la disciplina de los estudiantes como con relación al proceso de aprendizaje. Esto pone el ejercicio del profesor en tela de juicio, y con ello, su formación, lo que desafía a las universidades a revisar su propuesta y desarrollo curricular, puesto que la formación inicial explica la calidad del quehacer del profesor.

Muchas investigaciones, tanto en Brasil como en España, han observado que en la formación inicial existen diversos tipos de problemáticas, tales como la desconexión entre la teoría y la práctica, fragmentación del currículum de formación, falta de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas y desconexión entre las materias y su pedagogía. La existencia de estas fragilidades en el proceso formador desatiende las imágenes, fosilizando determinadas creencias y valoraciones que inevitablemente van a marcar los futuros profesores durante su proceso de estudio inicial, lo que resulta preocupante si consideramos que las prácticas pedagógicas se basan en estas creencias.

Ante estas debilidades, que, como profesora de la institución la cual nos proponemos a investigar, percibimos la mayoría de ellas y, por lo tanto, hemos propuesto evaluar la formación inicial del profesor de español como lengua extranjera. Para ello hemos planteado las siguientes preguntas: ¿Cómo se estructura y se desarrolla el currículum de la carrera de Letras con Español de la UFBA? ¿De qué forma el currículum de Letras con Español de la UFBA articula la teoría y la práctica en la formación docente? ¿De qué forma el currículum de Letras con Español de la UFBA prepara el profesional para el ejercicio profesional docente

*in situ*? Pretendemos, con ello, *evaluar el currículum de la carrera de Letras con Español de la UFBA y elaborar propuestas metodológicas para ajustarse a las demandas actuales.*

Para responder a las preguntas de investigación y lograr el objetivo general conlleva cumplir a otros objetivos más específicos como los que enumeramos a continuación:

- Distinguir los diferentes conceptos, funciones y tipos de currículum que se manejan en la actualidad.
- Conocer la evolución del currículum y las teorías curriculares.
- Identificar la importancia de la evaluación curricular en la Educación Superior para la formación de profesores de español como lengua extranjera.
- Conocer las directrices curriculares para la enseñanza de español en la Educación Básica en Brasil
- Reflexionar sobre el perfil actual del profesor de español como lengua extranjera para actuar en la Educación Básica en Brasil.
- Fomentar en la comunidad de Letras de la UFBA la importancia de la práctica investigativa en la formación de profesores que actuarán en la Educación Básica.
- Conocer la historia de las licenciaturas para la formación de profesores en Brasil para entender las estructuras actuales.
- Conocer la estructura, asignaturas y construcción del currículum vigente de Letras con Español de la UFBA.
- Desarrollar estrategias que permitan la incorporación de la Investigación-Acción en la formación de profesores
- Señalar (identificar, determinar) en qué medida hay conexión entre los contenidos teóricos y puesta en práctica de los futuros profesionales.
- Proponer la Investigación-Acción como herramienta en la formación inicial del profesor de español como lengua extranjera.

Los objetivos fueron contruidos a partir de las siguientes hipótesis levantadas: 1) El currículum de formación de profesores de español como lengua extranjera de UFBA es esencialmente más teórico que práctico; 3) Esos estudios teóricos están centrados en contenidos en lengua portuguesa; 3) No hay un equilibrio o una conexión real entre la teoría y la práctica en la formación lo que resulta en: a) poca y deficiente actividades prácticas para

dar soporte al ejercicio profesional; b) frustración al finalizar la carrera; c) falta de identidad profesional o un “perfil profesional”. Los futuros profesores pasan mucho tiempo de sus estudios teóricos sin hacer la articulación con la práctica en el aula para dar cuenta de los desafíos de enseñar español a brasileños en la Educación Básica. Tampoco esos futuros docentes tienen acceso suficiente a los ambientes prácticos del ejercicio profesional para la formación, lo que resulta en un profesional poco reflexivo con los problemas de enseñanza aprendizaje del español y sin autodesarrollo.

En base a los objetivos que planteamos alcanzar, hemos elaborado el instrumento de recogida de datos cuantitativos y cualitativos: análisis del programa curricular y entrevistas semiestructuradas con treinta y seis profesores en formación inicial y ocho profesores formadores de la carrera de Letras con Español de la UFBA. Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de abril del año 2011.

Nuestros esfuerzos, inquietudes y observaciones como docente y formadora de profesores de español como lengua extranjera y también como coordinadora de los cursos de Letras de la UFBA, nos ha llevado a proponer, organizar e instrumentar la investigación-acción como una herramienta para ajustarse en la formación académica inicial, diferente de lo que ofrece actualmente la licenciatura.

Nuestras propuestas, presentadas en el último capítulo de la tesis, plantean una postura formadora que proporcione al futuro docente una participación activa y crítica en el proceso de su formación académica y en la definición de su proyecto de vida. Señalamos la necesidad de que la universidad esté ligada a la Educación Básica desde los primeros años de la carrera universitaria para que el futuro docente asuma una postura madura frente a la realidad escolar circundante, como por ejemplo, estar seguro como profesional y ser humano formador de ciudadanos, visto que los desafíos que involucran tal profesión va más allá de la realidad universitaria. Desde esa concepción la práctica reflexiva sirve como un laboratorio para el desarrollo formativo del profesorado. Entendemos que a través de la investigación en las clases de español en el aula de la Educación Básica, el futuro docente de español puede llegar a profesionalizarse de forma que se convierta en un profesor que se interese por los aspectos pedagógicos y metodológicos de enseñanza de una lengua extranjera, y así consiga motivarse a integrar investigación y docencia. Creemos que todo ello conduce a una mayor satisfacción profesional, a mejorar el aprendizaje del alumnado de la escuela básica y a avanzar en el conocimiento educativo y perfeccionamiento profesional.

Paulo Freire (2005) nos aclara que la formación docente se educa y el profesional crece como intelectual y como persona en el ejercicio constante del trabajo en el aula. De manera convergente con lo que dice el pedagogo, creemos que no debemos dejar que el proceso de formación práctica *in situ* ocurra solamente al final de la carrera o cuando se inicie la profesión después de que el docente salga de la universidad. Planteamos que el proceso de madurez suceda concomitantemente a su formación intelectual y se dé a partir del inicio de su formación teórica y científica, para que esta permita estar contextualizada correctamente con la realidad profesional de la Educación en Brasil.

De esa manera, el proceso de formación académica adquirirá un significado diferente, es decir, el tiempo que permanezca en el curso debe ser igual o muy próximo al de compartido con las experiencias con la escuela, puesto que así será un tiempo activo y lucido para los futuros docentes de español. Así, el futuro profesor no solamente pasará la mayoría del tiempo del curso universitario cursando las asignaturas teóricas y una parte mínima de la carga horaria en el prácticum solamente para cumplir un requisito burocrático, sino que, su formación será una oportunidad importante para el enriquecimiento académico que puede ser adquirido con la ayuda de la Investigación-Acción como una excelente herramienta en la formación del futuro profesor de español como lengua extranjera.

El trabajo de la tesis doctoral se ha estructurado en cuatro grandes bloques, además de los elementos pre y posttextuales prototípico. El primer bloque se refiere al marco teórico en el que lo dividimos en cinco partes. El segundo bloque es el marco metodológico que incluye el diseño de la investigación, es decir, el tipo de investigación, el escenario, los objetivos, los instrumentos y técnicas utilizados y cómo está hecha y organizada la recogida de los datos. El tercer gran apartado de la tesis está destinado al análisis de las entrevistas en las que separamos en las cuatro categorías de análisis mencionadas anteriormente. El último bloque está dedicado al diseño de dos propuestas para el trabajo en el curso de Letras con Español, en la que indicamos la Investigación-Acción como herramienta viable para la formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil.

La parte destinada al marco teórico, por lo tanto la primera, está compuesta de cinco capítulos. En el Capítulo I presentamos, a partir de la literatura existente, los presupuestos teóricos del Currículum con una revisión de las teorías curriculares y sus características. El Capítulo II intitulado *La evaluación educativa y sus implicaciones en la evaluación curricular*, dedicamos el capítulo a la revisión de la literatura sobre la evaluación.

En el Capítulo III del marco teórico, procuramos delimitar el concepto de formación del profesorado, estableciendo los principios básicos en los que se sustenta a partir de las directrices brasileñas para la actuación en la Educación Básica, analizando las características y dificultades de la docencia como profesión y determinando el perfil del docente en la actualidad. Nos centramos en la situación actual de las indicaciones de los documentos que describen el perfil de profesor que debe actuar en la Educación Básica reflexionando sobre las necesidades de adecuar este perfil a la formación inicial del profesor de español.

En el Capítulo IV hicimos un recogido histórico por los currículos de formación de profesores en Brasil desde la época de la colonización hasta el momento actual. Intentamos mostrar cómo estaban planificadas las carreras a lo largo de la historia del país con el objetivo de conocer su configuración y entender las estructuras actuales. Y en el Capítulo V describimos el currículum de Letras con Español que evaluamos en esta tesis.

En el Capítulo VI, ya de la segunda parte, nos detuvimos en describir la metodología usada en la realización de la tesis y todo lo que ha influido y contribuido en su realización. Indicamos los objetivos de la investigación y el diseño de la tesis, en el que incluimos los instrumentos de recogida de datos y la descripción de los análisis.

En el Capítulo VII, está dedicado al análisis y a la interpretación de los datos recogidos de las entrevistas, con el objetivo de hacer la evaluación propuesta. Hemos determinado cuatro macro dimensiones o categorías para el análisis que son: categoría centrada en la valoración general del programa curricular de la carrera; categoría centrada en el conocimiento teórico recibido; categoría centrada en la conexión entre la teoría y la práctica; y la categoría centrada en las prácticas en el aula (repercusiones de la práctica profesional *in situ* en la formación del docente de español como lengua extranjera). En todas las cuatro dimensiones de análisis hay el uso del análisis cuantitativo y cualitativo.

El último capítulo, el VIII, presentamos dos propuestas para la formación de profesores de español como lengua extranjera en la UFBA. En las dos tomando como base la Investigación-Acción como modelo de trabajo. En la primera propuesta hicimos una adaptación de la propuesta vigente. En la segunda ofrecemos un modelo curricular diferente de lo que está en actuación, pero que según nuestro análisis, es lo más indicado para la formación inicial del profesor de español en Bahía.

En la parte práctica de los análisis de las entrevistas y en las propuestas de formación docente presentada en la tesis doctoral, el vocablo *currículum* es manejado como objeto de

análisis y por lo tanto, pierde su especificidad amplia y pasa a restringirse a las asignaturas, los contenidos y la relación teoría y práctica. Es decir, el currículum en su versión de práctica social y educativa, procesos, acciones e intenciones de cualquier naturaleza, ha dado lugar a aspectos muy específicos en la formación de profesores que aquí evaluamos. No es, entonces, nuestra tarea evaluar a los planeadores, los administradores o aquellos que detienen decisiones académicas en la burocracia universitaria. En nuestra investigación el currículum es manejado como sinónimo de Plan de Estudio o Plan de Curso y, sus formas de abordarlo se centran en los componentes programáticos del plan y el tratamiento dado a la práctica en la licenciatura, ya que esta tiene el objetivo de formar docentes.

En resumen, en el presente estudio, el currículum es entendido como el conjunto de acciones que posibilitan el logro de los fines, metas y objetivos definidos por la concepción de educación en la formación docente. Además, se hace énfasis en la evaluación curricular como un proceso participativo, constructivo, sistemático y cuyo propósito se dirige hacia la búsqueda de la mejora de los procesos de formación de profesores de español como lengua extranjera. Para ello, en el presente estudio se abordó como una **investigación cuantitativa y cualitativa** con un diseño fundamentado en el paradigma **descriptivo e interpretativo**, ya que se apoya en el **análisis de contenidos** de la transcripción de entrevistas realizadas con los estudiantes-profesores de español como lengua extranjera de la curso de Letras de la UFBA y los profesores formadores de la carrera. El estudio se ubicó dentro de la modalidad de **investigación educativa**, por estar relacionado con el análisis sistemático de la realidad evaluada, con el propósito de describirla, interpretar su desarrollo en la formación docente de profesores de español y proponer cambios para su mejora. Las informaciones fueron recogidas en forma directa de la realidad, por el propio investigador, es decir, nosotros mismo. Optamos por un instrumento de **análisis de las entrevistas como un modelo evaluativo** de la carrera para facilitar la sistematización de las informaciones a través de la recogida de los testimonios, así como para la mejor integración de las categorías establecidas para el análisis con las aportaciones teóricas construidas en la primera parte de la tesis. De esa manera intentamos construir el trabajo doctoral con la intención primordial de conocer la realidad aplicada en la formación del docente de español de la Educación Básica, analizar la realidad evaluada y proponer cambios para una mejor calidad en la formación de los profesores de español en la UFBA.

En efecto, en el contexto actual, el gobierno brasileño ha demostrado un interés amplio y creciente por mejorar la situación de nuestras escuelas y de nuestras carreras de formación de profesores en todos los niveles y etapas. Si tomamos como punto de partida la máxima de que *la calidad de un sistema educativo no excede la calidad de su profesorado* y entendemos que la educación está en manos del personal que la realiza, se cumple, entonces, la ecuación: calidad del profesor es igual a calidad de la educación. Así, los esfuerzos invertidos en la formación del profesorado pueden ser un estimable indicador y posible predictor de la calidad de los sistemas educativos. Por creer que la educación es el camino para que una nación crezca efectivamente que nos proponemos a investigar e intentar mejorar la formación de profesores de español en Brasil.

En líneas generales, el objetivo global que se pretende conseguir es, por tanto, evaluar el currículum de formación inicial de profesores de español de la UFBA y presentar dos propuestas de mejora en el programa de formación docente. Además, se incluyen otros objetivos más específicos relacionados con la conexión que debe existir entre la formación teórica y la práctica y la influencia de la práctica pedagógica para el desarrollo profesional del profesorado de la Educación Básica.

En fin, creemos que esta investigación es importante por varias razones. La primera es porque hay un escaso número de investigaciones que describan los procesos formativos de los profesores de español como lengua extranjera en Brasil y los problematizan para encontrar pistas que orienten la mejora de la formación inicial. También es importante porque, a pesar de que existen estudios que abordan la formación inicial docente, hay pocos que consideren las voces de los propios estudiantes-profesores que participan de ella, en las entrevistas, como un aporte clave para el proceso evaluativo y para el planteamiento de la propuesta de mejoramiento del curso formador. Y todavía esta investigación es relevante, además, porque considera desarrollar una práctica reflexiva y una práctica del español como lengua extranjera *in situ* como fundamentales para el desenvolvimiento pedagógico de los futuros profesores. Entendemos esa reflexión metodológica de proceso de enseñanza y de aprendizaje del español a brasileños debe ser un saber construido durante la carrera universitaria y que comprende los alcances de los procesos que promueve y fortalece el ejercicio docente porque permite construcción de saberes desde la reflexión práctica propia y de los que ya se encuentran en ejercicio profesional.



**PARTE I**  
**CAPÍTULO 1**

**EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULUM  
Y TEORÍA CURRICULAR**



## **1.1 Introducción**

El currículum dentro del ámbito educativo demarca una realidad existente y se ha convertido en uno de los núcleos más significativos para comprender el contexto de una institución escolar o universitaria. Además, podemos decir que el currículum constituye una herramienta muy útil para explicar las prácticas pedagógicas aplicadas en el instituto educativo y también para diagnosticar las actitudes dominantes en un momento dado, ya que expresa el plan cultural de la institución dentro de unas determinadas condiciones que maten el proyecto pedagógico.

Según Kemmis (1998), el currículum configura un dilema entre la teoría y la práctica porque la teoría que lo basa es una construcción histórica que se da en unos determinados contextos. Por esa razón, pensamos que las investigaciones y estudios sobre el currículum son de gran importancia para el profesorado tanto de la Educación Básica como los docentes universitarios, porque permite verificar la teoría y la realidad de la práctica entre el modelo desarrollado en la institución y lo que es posible y real.

Para entender la importancia del currículum en la educación y la complejidad que provoca en los enfoques y tratamientos hemos elaborado este capítulo de la tesis con el objetivo de conocer el campo en torno al currículum, que se configura en un territorio diverso que da luz a la práctica que se produce y reproduce alrededor de nuestro entorno educativo. De esta manera, el capítulo está dividido en cuatro apartados: el origen histórico, las concepciones del currículum, las teorías curriculares y las características que puede aportar un currículum.

## 1.2 El origen histórico

Para algunos historiadores, el término *currículum* surge en la Universidad de Glasgow en 1633. Sin embargo, para otros investigadores, la palabra aparece por primera vez en 1582 en la Universidad de Leiden. Según Hamilton (1993), lo que se puede asegurar es que las dos instituciones estaban bajo influencia de las ideas calvinistas ya que Leiden fue fundada con el propósito específico de formar predicadores protestantes y Glasgow, en su reorganización, obedecía a unos propósitos muy similares. La conexión entre el protestantismo, el calvinismo y el “currículum” está respaldada por la propagación de los nuevos supuestos sobre la eficacia de la escolarización y de la sociedad en la época. La teoría educativa calvinista buscaba hacer uso del término *currículum* para aludir al curso “multianual”, es decir “todo unitario”, en un sentido de coherencia estructural y secuencia interna. Por lo tanto, en esa época el significado dado al término *currículum* no sólo era de “seguido”, sino también de “acabado”.

Durante los siglos XVI y XVII, el término *currículum* fue ampliado en su significado para señalar y reiterar lo que se debería estudiar año tras año, es decir, para indicar el proceso temporal, lo recurrente (Lundgren, 1997). En la época de la Ilustración, por lo tanto después de la Edad Media, el vocablo “currículum” pasó a significar un documento concreto con que contenía las especificaciones de los estudios de cada curso, sustituyendo así, las designaciones medievales de *studium*, *ordo*, *ratio*, *formula* e *institutio*.

Los estudios y las investigaciones sobre el currículum en el ámbito educativo son recientes. Surgen por primera vez, como un objeto de estudio e investigación, en Estados Unidos en la década de los años veinte del siglo pasado, en el mismo momento en que ocurren los movimientos migratorios y el proceso de industrialización. A partir de esa ocasión hubo un impulso en el campo de la administración de la educación para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y pruebas de currículos. Sin embargo, las publicaciones y las investigaciones en educación se han desarrollado con gran velocidad y con la misma intensidad con la que se han ampliado y tratado las políticas educacionales en el mundo. Los cambios sobre la naturaleza de la educación escolar y las contribuciones de los documentos oficiales de la UNESCO y del Espacio Común Europeo de Educación, por ejemplo, han

permitido que se ampliara y se debatiera el concepto de currículum, su estructura y su importancia en la formación del profesor y, consecuentemente, del ciudadano en la Educación Básica.

El diccionario de la Real Academia Española hace una diferencia conceptual entre *currículo* y *curriculum vitae*. El primer vocablo está definido como “un plan de estudios; conjuntos de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”. El segundo, se refiere a la “relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos bibliográficos, etc., que califican a una persona”. En la definición del primer término se percibe una visión academicista tradicional y un enfoque más amplio de la capacidad delimitadora del currículum, ya que muestra su integración con otros elementos con relación al desarrollo de las capacidades personales. Respecto al segundo, se refiere a la trayectoria hecha por un individuo a través de sus experiencias de aprendizaje.

Etimológicamente, el término currículum proviene del verbo latino *currere*, con el significado literal de *carrera, lugar donde se ocurre, avanzar rápidamente, hacer llegar, extenderse*, siendo posible su empleo como *ejercicio o torneos* cuando se refiere al *ejercicio de la inteligencia*. Por extensión, el vocablo ha determinado la ordenación y representación de su significado (Gimeno, 2010).

En griego la primera referencia más próxima a la palabra *currículum* es el término *adós* que significa camino. Pero, el significado más próximo usado para *curriculum* son las palabras *paidéia* que significa *educación de niños*; o *paidagôgós* (pedagogo), de *paidos* (niño) + *agôgè* (acción de conducir), que también remite a la idea de camino.

En castellano, ese concepto del currículum se divide en dos sentidos: por una parte se refiere al recorrido o curso de la vida y las consecuciones en ella; y por otra considera el sentido de construir la carrera del alumno y, más específicamente, a exponer los contenidos del curso, sobre todo su organización: lo que el estudiante deberá aprender, superar y en qué orden deberá hacerlo. El sentido del concepto currículum como *curriculum vitae* fue pronunciada por primera vez por el gran orador y pensador político romano Cicerón<sup>1</sup> (Gimeno, 2010).

La conceptualización del *currículum* está marcada por las diferentes visiones de mundo y los muchos posicionamientos pedagógicos que responden a realidades distintas.

---

<sup>1</sup> 106 a.C.-43 a.C.

Desde una perspectiva de la historia de la educación, el término currículum no ha sido utilizado en el ámbito bibliográfico hasta el siglo XX. En España, así como en Brasil, el uso de este término solo se ha extendido después de la segunda mitad del siglo, cuando hubo un aumento significativo de producción científica de origen anglosajón traducida al español y al portugués, los contactos internacionales de académicos, la expansión de la producción propia y la adopción de esa terminología por parte de la legislación y de los órganos gubernamentales de Educación.

En la contemporaneidad, el término es muy utilizado en la lengua inglesa y se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona en general, desde su aparición en el ámbito educativo, como nos señala Gimeno (2010):

En la tradición anglosajona el significado de *curriculum* parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, por la influencia que las revisiones de la enseñanza de la Dialéctica tuvieron sobre las diferentes áreas a aprender. Segundo lugar por la visión disciplinaria acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje propio del calvinismo. Y, en tercer lugar, por la expansión de la expresión ciceroniana “*vitae curriculum*” a los nuevos rasgos de una escolaridad secuenciadamente ordenada y llevada a cabo en el siglo XVI por los calvinistas, parecida a la que los jesuitas llevaron a cabo en el lado católico (p. 22).

El currículum como campo de estudio tiene su punto inicial cuando el pedagogo y profesor universitario estadounidense Franklin Bobbitt, en 1918, publica su libro *The curriculum*, y definitivamente pasa a ser currículum, en la realidad educativa de las escuelas, profesores y estudiantes, como el documento que contiene y aborda los contenidos, establece niveles y ordena el tiempo escolar, es decir, organizador de la enseñanza y del aprendizaje. A partir de ese momento, el currículum deja de ser visto como una simple rama de la educación general y pasa a ser considerado como un campo de especialización profesional, rigurosamente especificado y medido. Se entiende el currículum como la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para que la obtención de resultados puedan ser precisamente medidos.

Según Kliebard (2008), la divulgación de la obra de Bobbitt puede ser considerada como el punto inicial de la era del llamado *proceso de formación del currículum científico*, con todo lo que está involucrado, o sea, cómo tenía que ser concebido, de qué forma se iba a desarrollar, y en qué consistía el crédito del éxito por el cual se iba a juzgar el currículum.

De acuerdo con las ideas de Bobbitt, Ralph Tyler (1949) también introduce la racionalización en la práctica escolar y establece que el currículum es una actividad científica, burocrática y esencialmente técnica que se establece alrededor de la idea de organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje. A partir de esa concepción, el currículum debe contestar a cuatro preguntas básicas: 1) ¿qué objetivos educacionales debe lograr la escuela? 2) ¿Qué experiencias educacionales puede ofrecer la escuela para lograr los objetivos planteados? 3) Cómo organizar eficientemente las experiencias educacionales? 4) ¿Cómo podemos tener la seguridad de que los objetivos fueron alcanzados? De esa forma, Tyler (1949) ratifica que los objetivos deben ser claramente definidos y establecidos a través de una organización detallada y dirigida por la escuela para que esta pueda contestar con confianza a las preguntas planteadas. Para el autor, el currículum no era solo el programa que comprendía los contenidos temáticos que se debían enseñar, sino que también ponía énfasis en la especificación de los objetivos de aprendizaje que debían lograr los estudiantes. Para el autor, cuando los objetivos están claramente formulados orientan y fundamentan los contenidos, conjuntamente con las experiencias de aprendizaje, así como las estrategias que deberán ponerse en práctica para favorecer a su vez el éxito de los objetivos propuestos. Asimismo, los objetivos de aprendizaje son criterios de ejecución y también de evaluación toda vez que el grado con el que se alcancen los objetivos permita determinar el éxito de la formación.

Así, a partir de la publicación de su obra “Principles of Currículo and Instruction” Tyler defiende que el currículum es el fruto de un proceso técnico, que pone en juego reglas técnicas indicadas por las ciencias fundamentales. El investigador establece también que el currículum es un cuadro de doble entrada, por un lado acceden los contenidos programáticos y, por el otro lado, salen las conductas deseadas.

Otro hecho importante para el currículum tuvo lugar en el año 1927, cuando fueron publicados dos volúmenes de los estudios y debates sobre el currículum realizados en el 26º *Anuario de la Sociedad Nacional de Estudios de Educación*. En el evento estuvieron presentes importantes investigadores y teóricos que se esforzaron para intentar resolver las diferencias entre los temas sociales y la base para la formación del currículum. Para Kliebard (2008, p. 225), la realización del 26º Anuario era la señal de que “el currículum surgía no solo como un mero campo de estudio, sino también como una preocupación reconocida y urgente de enseñanza práctica”.

Desde la institucionalización del uso del término *currículum* ligado a la idea de “selección de contenidos y al orden en la clasificación de los saberes”, se dio lugar a una organización de la enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (Hamilton, 1993). A partir de tal hecho, y con el aumento de estudiantes que ingresaban en los estudios, se estableció la distinción y gradación de los niveles de cada curso. Por lo tanto, los grados fueron divididos según la complejidad de los contenidos, que se hicieron corresponder con la edad de los estudiantes.

Esos sucesos muestran que el currículum pasa a ser un importante regulador para la enseñanza en su desarrollo, pero proporcionando una conexión coherente en su avance. Gimeno (2010, p.23) señala que “al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de personas” y, consecuentemente, un hecho decisivo para la organización de la estructura de escolaridad que hay hoy en día.

La definición y la puesta en práctica del currículum como organizador y estructurador de los cursos y, por lo tanto, de la enseñanza y del aprendizaje, facilitó a los profesores y alumnos una dirección en la disposición de los elementos que componen la enseñanza, por medio del establecimiento de un orden secuencial. De esta manera, para Gimeno (2010):

al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir las prácticas de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria y lo insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen (p. 24).

Aunque el origen del término currículum esté asociado al poder regulador de los contenidos y de las prácticas implicadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los problemas prácticos y las continuas consideraciones sobre el mismo han permitido reflexionar sobre su finalidad en los diferentes ámbitos educativos. Así, el currículum se origina como producto de un proceso intencional y sistemático, en el que el grupo organizador toma decisiones referidas tanto a los contenidos de naturaleza científica y cultural como en relación con el perfil de las prácticas pedagógicas obligatorias para la conclusión de un curso.



### 1.3 Concepciones del currículum

Entender el concepto de currículum es comprender cómo se articula el proceso de desarrollo curricular, conociendo las funciones de cada elemento que compone la construcción del mismo. A lo largo de los años, los diversos investigadores expusieron sus diferentes enfoques sobre el currículum. Y, por lo tanto, exponer cada definición ofrecida por los muchos estudiosos sería una tarea de difícil conclusión, puesto que en el panorama educativo hay numerosas y diferentes definiciones que son establecidas por diversas perspectivas, como por ejemplo, sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas. Sin embargo, nos parece indispensable mencionar algunos conceptos que nos ayudarán a fundamentar el trabajo en la construcción de las ideas y de las propuestas para la formación de profesores.

La intención no es rechazar ninguna de las distintas definiciones de currículum, sino considerar la complejidad y la riqueza de cada una de ellas, de modo que nos sirva de soporte para comprender las múltiples definiciones existentes, para situar y debatir la realidad de la formación docente como una vía de reflexión para la mejora de la calidad del profesores de español en Brasil, ya que para Silva (2001, p.15) “una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum, una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es el currículum”.

Detrás de cada conceptualización hay maneras diferentes de leer e interpretar el currículum, y eso no significa que una u otra conceptualización sea arbitraria, al revés: si no existe un consenso y si unimos opciones diferentes de lo que deba ser, podemos pensar la realidad educativa desde diferentes perspectivas, posibilitando comprenderla de un modo complejo. La alternativa de definir el término de una u otra manera “depende de la capacidad de responder a las exigencias prácticas y a las críticas teóricas que origina el campo de la prescripción de la enseñanza” (Contreras, 1990, p. 177). Lo más importante para nosotros ahora es señalar algunas posturas y hacer con ellas una conexión de la idea central y sus aportaciones en beneficio de la formación inicial de profesores de español como lengua extranjera, puesto que las divergencias no reflejan solo una variedad de opiniones, sino que corresponden también a perspectivas teóricas e ideológicas diferentes. Por eso es poco

constructivo discutir acerca de definiciones. Es más provechoso entrar en un diálogo productivo sobre los ideales, valores y prioridades que subyacen en cada postura. Para ello, hemos propuesto una división de los conceptos respecto al currículum en tres tipos: *el currículum como plan o guía de actividad escolar reglamentada; el currículum como diseño escolar; y el currículum como instrumento de acción reflexiva para la mejora de la formación profesional*. De esa forma, aceptamos la complejidad y pluralidad conceptual que hay, poniendo de manifiesto algunas dimensiones que constituyen la educación.

Para los investigadores de origen anglosajón como Stenhouse (1984), Kemmis (1988) y Grundy (1991), una teoría curricular, de manera general, no difiere en nada de una teoría educativa, y por lo tanto, el concepto de currículum se aproxima a toda actividad educativa formalizada, aunque cada uno de los autores exponga su propia definición de manera muy particular. Para Stenhouse (1984, p. 29), “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado, efectivamente, a la práctica”. Según Kemmis (1988, p. 30), “el curriculum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, por otro, y de las relaciones entre educación y la sociedad”. Ya Grundy (1991, p. 20) afirma que el currículum es “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”.

En las tres concepciones mencionadas, percibimos un punto en común con relación al concepto de currículum. Los tres autores señalan los beneficios formativos en la educación cuando hay conexión entre lo que se aprende en la teoría y lo que se pone en práctica. Es como decir que el objetivo del currículum es mejorar el trabajo en las instituciones educativas por medio de la enseñanza y del aprendizaje, o sea, la teoría debe adecuarse a la práctica y esta necesita estar ajustada a la teoría. De esa forma, los investigadores indican que una buena formación educativa consiste en establecer una conexión adecuada entre el contenido, el método y el contexto sociocultural donde se desarrolla la acción formadora-educativa.

Si partimos de la idea central unánime expuesta por los autores anglosajones, y la trasladamos a una reflexión sobre la formación de los profesores, podemos afirmar que el perfil estructural de los cursos de licenciatura para profesores de español como lengua extranjera deben estar dirigidos hacia la práctica educativa en permanente conexión con los conocimientos teóricos. Es decir, *los contenidos curriculares de naturaleza científico-*

*cultural*<sup>2</sup> no pueden permanecer aislados de la realidad escolar en la que el futuro docente está inserto, ya que su formación se da efectivamente cuando el ejercicio profesional ocurre como un campo de conocimiento específico, involucrando los procesos epistemológicos de una situación pedagógica dada. Así, el currículum de un curso de licenciatura debe basarse en la práctica y puede variar según la realidad sociocultural escolar de la comunidad en la que se encuentra la universidad. Preparar al profesional para el ejercicio docente es permitirle vivir continuamente la práctica reflexiva de las experiencias exitosas y fracasadas del aprendizaje.

El currículum entendido como diseño curricular se restringe a una visión limitada del campo de acción curricular, que reduce su papel a la estructuración progresiva y planificada de los cursos, estableciendo un orden creciente de dificultad y de importancia en la formación. De esta manera, algunos autores dan énfasis a esa interpretación considerando el currículum el conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje que evolucionan de forma gradual ascendente, definido de antemano y que se lleva a cabo en clase como algo dinámico, “como una idea que se convierte en una cosa” (Contreras, 1990, p. 177).

Con referencia a la observación anterior, Robert Gagne (ápuđ Tejada 2005, p. 85) afirma que “el currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores”. Es decir, el currículum es una secuencia de contenidos arreglados de tal manera que el aprendizaje de cada tema puede darse fácilmente a partir de los requisitos previos que ya sean dominados por el estudiante.

En ese mismo orden de ideas podemos citar a Hirst (ápuđ Tejada 2005, p. 85) que sigue el mismo pensamiento de Gagne y define el currículum como “un programa de actividades diseñadas de forma que los alumnos puedan adquirir del modo más eficaz ciertos fines y objetivos educativos”.

En esa misma dirección, Hilda Taba (ápuđ Tejada 2005, p. 86) afirma que el currículum es de hecho un plan para el aprendizaje y, al planificarlo produce efecto en tres puntos distintos: en la selección y en la ordenación de los contenidos; en la elección de las experiencias de aprendizaje; y en los planes metodológicos para que se produzca el aprendizaje. Por lo tanto, la autora propone que todo currículum esté compuesto por ciertos

---

<sup>2</sup> Así descrito en el documento del Ministerio de Educación, Resolución CNE/CP 2, de 19 de febrero de 2002 que instituye la duración mínima para los cursos de licenciatura.

elementos que son indispensables en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como, por ejemplo, objetivos, contenidos y programa de evaluación de los resultados.

De las consideraciones anteriores se puede deducir entonces que la clarificación del diseño curricular y de las relaciones que se van a seguir en su desarrollo secuencial da una cierta coherencia en el todo del currículum y, consecuentemente, exige de los profesores una estrecha coordinación entre ellos, principalmente cuando se trata de varios expertos los que imparten las asignaturas del curso, que es precisamente lo que ocurre en un curso universitario.

La aproximación conceptual del currículum como instrumento de acción reflexiva con la finalidad de mejorar la formación profesional docente puede ser percibida en las elucidaciones de diferentes investigadores y teóricos como, por ejemplo, Torre (2005, p. 179). que traduce el currículum como “un conjunto de conocimientos reflexivos-aplicativos que permiten comprender, guiar y mejorar la acción formativa”. No obstante, el profesor Pérez (1993) nos aclara que:

Se entiende por currículum el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y los alumnos bajo la tutela de la escuela, un relato que incluye mucho más que un listado de contenidos disciplinares organizados en programas didácticos, o un repertorio de actividades, para abarcar todos los acontecimientos significativos en el proceso de vivencias compartidas de experiencias culturales. Es decir un proyecto educativo en construcción permanente. El currículum se convierte así, en una hipótesis viva del trabajo, un espacio social para experimentar los problemas y los valores educativos que el proyecto se propone desarrollar (p. 29).

De acuerdo con los argumentos que hemos venido exponiendo, percibimos que la construcción y el desarrollo del currículum no ocurren indiferentes al contexto en el que se configura. Es decir, se expresa dentro de un sistema educativo concreto que le da un significado real, ya que va destinado a unos determinados profesores y estudiantes. Por lo tanto, la aproximación conceptual del currículum como instrumento de acción reflexiva debe permitir a los agentes que trabajan directamente con él tratarlo, no como algo dado o una realidad objetiva, sino como algo flexible que proporciona la constante adecuación entre lo que propone, las finalidades escolares y el perfil sociocultural del universo en el cual está inserta la institución educativa.

En efecto el currículum se ocupa de varias funciones al mismo tiempo y, por lo tanto, muchos tipos de acciones intervienen en su configuración. Eso significa decir que su

construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo ya que, en un sistema educativo las prácticas políticas y administrativas, de una manera o de otra, le dan forma o lo modelan. En el caso de Brasil, tales prácticas políticas pueden ser desde las más superiores como leyes federales y decretos presidenciales hasta normativas específicas de cada institución educativa. Por ello, el currículum hace uso de múltiples tipos de prácticas que no se reduce a la práctica pedagógica en enseñanza. La acción de orden político conlleva las acciones de orden administrativo, de supervisión, de evaluación, entre otras que de una manera o de otra interfieren en las decisiones pedagógicas.

Según Bolívar (1999, p. 134) en el currículum “se constituye y define un campo de estudio disciplinar, que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión”. Por lo tanto, constituye una manera de proponer cuestiones sobre cómo las ideas sobre conocimiento y enseñanza están unidas a propósitos educativos específicos y, además, de ideas sobre la sociedad y el tipo de profesor de español que deseamos formar para actuar en la construcción del ciudadano. De modo similar a Bolívar (1999), para Esteban (2004, p. 280), “el currículum es un fenómeno sustantivo, sociopolítico y técnico-profesional, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, de la cultura que se ofrece y de las acciones continuadas y coherentes que propicia, como también las experiencias reales que proporciona”.

En sintonía con los autores anteriores, Zabalza (2009) define el currículum como un conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas. Es también el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se juzga que es importante trabajar en la institución educativa año tras año. El autor considera también que el currículum debe ser entendido desde tres enfoques:

- 1) El currículum como una forma oficial, cuyo eje estructural es la planificación del sistema educativo (sea de la ecuación escolar o universitaria) y de los estudios que debe realizar el alumnado;
- 2) El currículum como conjunto de oportunidades que se ofrecen al alumnado a través de propuestas de enseñanza planificada;
- 3) El currículum como proceso real que se desarrolla en el contexto y condiciones específicas.

En ese mismo sentido Besalú (1999) amplía el concepto y afirma que el currículum también es la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, un conjunto de aprendizajes realizados por alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas o

universidades junto a sus profesores y compañeros. El autor manifiesta que el currículum debe considerarse esencialmente como una instancia de mediación cultural, como un espacio, reposado y especialmente pensado para el diálogo reflexivo de los diversos influjos plurales, como un foro abierto y democrático de debate y reelaboración de las distintas perspectivas presentes en la sociedad, esencialmente multicultural.

Son muchas y diferentes las concepciones y definiciones que existen sobre el currículum. Por ello, en última instancia, habría que concluir que el currículum está en íntima relación con las concepciones sobre la educación, sobre el ser humano, sobre la sociedad y sobre la cultura en un contexto social determinado. Es decir, de alguna manera el currículum explicita las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad, lo que supone cierto control sobre los fines sociales del conocimiento.

Para realizar las adecuaciones o adaptaciones curriculares exigidas por las demandas de educación, Scurati (ápuđ Zabala 2009) propone nueve principios básicos para el desarrollo curricular:

- 1) *El principio de realidad.* Significa referirse a la vida del entorno escolar en su desarrollo real y efectivo. La parte burocrática, formal, jurídica y científica debe dejar paso a la riqueza de matices que contiene la escuela y su entorno sociocultural.
- 2) *El principio de racionalidad.* El currículum debe tener el papel del que ilumina y dirige la práctica docente y las actividades de los alumnos de manera que, tanto el profesor como el estudiante sepan para qué hacen cada cosa concreta y qué sentido tiene una actividad aislada con respecto al resultado global que se desea alcanzar.
- 3) *El principio de socialidad.* Significa proponer los conocimientos a impartir como comunidades de gentes en lugar de como unidades de datos. Es decir, significa no solo plantearse la naturaleza de las disciplinas, las actividades y los planteamientos que hay que desarrollar, sino también su origen y la dinámica social que los genera. En ese sentido el currículum se convierte en una especie de espacio de comunicación y negociación social.
- 4) *El principio de publicidad.* Significa que, a través de la programación, se debe dejar explícito el marco de intenciones y el curso previsto de acciones, de

manera que se ejerza un control externo de la comunidad educativa, tanto antes de poner el currículum en marcha como durante su realización.

- 5) *El principio de intencionalidad.* A medida que se hacen explícitos los datos del currículum, en cuanto al conjunto de componentes y sus efectos no previstos anteriormente, se adoptan las decisiones adecuadas, bien para integrarlos en el marco de los propósitos intencionalmente buscados, bien para eliminar sus interferencias de manera que los acontecimientos sigan el curso deseado.
- 6) *El principio de organización o sistematicidad.* Supone una organización funcional de las partes constituyentes del currículum: cómo se puede llevar todo lo planteado a la práctica; cómo se han de relacionar entre sí los diversos componentes del currículum para que este funcione como un todo integrado y no como un conjunto de acciones inconexas.
- 7) *El principio de selectividad.* Significa saber hacer la selección para la programación curricular entre la gran variedad de los posibles. La selección debe responder a criterios de valor, oportunidad, congruencia y funcionalidad situacional.
- 8) *El principio de decisonalidad.* La puesta en práctica de un currículum constituye un complejo y encadenado proceso de toma de decisiones pre-instructivas y/o instructivas por parte de la comunidad escolar en su conjunto o bien por parte del propio docente.
- 9) *El principio de la hipoteticidad de la provisionalidad de la imperfección asumida.* Se basa en la asunción necesaria de la naturaleza dialéctica del currículum. Tanto la escuela como el profesor siempre se hallan en buena disposición para introducir cuantas modificaciones se requieran para mantener o alterar el curso de los acontecimientos.

Podemos observar cómo la amplitud de significados que intenta mapear el currículum lo caracteriza como una ciencia humanística que prescinde de una única definición. De esa forma, encontramos muchas formas de puntualizar y explicar el currículum y, no es que alguna esté mal, o no abarque algo que contemple lo que es el currículum, es tan solo que cada teórico define las cosas desde su manera de ver el objeto y concebir la educación.

## 1.4 Las Teorías del Currículum

Para que empecemos a investigar sobre las teorías del currículum se hace necesario aclarar qué es una teoría del currículum, y por lo tanto, entender su función en el panorama escolar. Los especialistas en el campo curricular ofrecen varias teorías del currículum que se diferencian una de la otra, básicamente, por la manera en la que establecen las relaciones entre los elementos que componen la teoría. Sin embargo, a causa de la polisemia del término *currículum*, generada por el pluralismo ideológico que el vocablo produce, hay, en la actualidad, una imprecisión y ambigüedad conceptual que genera una confusión terminológica, dificultando así una definición lineal de la teoría del currículum.

Según Silva (2000), en general, la noción de teoría está asociada a lo que descubre lo real, dándose así una correspondencia entre la teoría y la realidad. Es decir, la teoría es una representación, una imagen, un signo, un reflejo de la realidad que la precede. Así, para el autor, el currículum es un objeto que precede a la teoría, la cual solo aparecería para descubrir, describir y explicar el currículum, y, por lo tanto, estaría impensablemente implicada en la producción del mismo.

Para Gimeno (2002), la teorización sobre el currículum debe preocuparse de las condiciones de realización del mismo y de la reflexión sobre la acción educativa. De esa forma, la teoría del currículum puede contribuir al proceso de autocritica y de autorrenovación. De hecho, es difícil lograr una teorización adecuada sobre el currículum, dado que, cada curso, en diferentes niveles educativos, tiene sus características y refleja variados contextos socioculturales. Sin embargo, entendemos que se hace indispensable conocer y analizar los estudios acerca de las teorías del currículum, desarrolladas por diferentes investigadores, para entender las prácticas educativas y los debates de las reformas curriculares a que se ven sometidos los sistemas escolares en las últimas décadas.

En el año de 1947 se celebró en la Universidad de Chicago una conferencia sobre teoría del currículum que tuvo como resultado la publicación, en el 1950, de una monografía titulada *Toward Improved Curriculum Theory*<sup>3</sup>. Según Kliebard (2008), en el prólogo de la obra los editores exponen que el desarrollo del currículum sin la teoría del currículum presenta lamentables resultados, y que una teoría del currículum sin un desarrollo niega el fin

---

<sup>3</sup> Hacia una teoría del currículum mejorada.



último de la teoría. Para Kliebard (2008, p. 225), a partir del evento realizado en Chicago, “la atención que se da a la teoría del currículum marca una etapa importante en la evolución del currículum como campo de estudio”. Merece la pena resaltar que en dicha publicación participaron tanto investigadores que estaban empezando sus trabajos, como muchos autores ya reconocidos en la época, como por ejemplo Franklin Bobbitt, Gorge Counts y W. W. Charters. Conforme señala Kliebard (2008), todos, en sus escritos, llamaban la atención sobre la necesidad de conseguir una teoría que mediase la larga controversia entre los aspectos individuales y colectivos del currículum. Con ello se percibe que los posicionamientos y reflexiones de cada teórico permitieron identificar y legitimar lo que llamamos de teoría del currículum, como podemos verificar en la percepción de Kliebard (2008):

La noción de teoría del curriculum, ocupó una parte importante en el pensamiento de aquellos que se relacionaban con el currículum en general, al menos desde la publicación de este volumen. Desde entonces se ha escrito muchos artículos sobre teoría del currículum por parte de academias destacadas, se han otorgado doctorados, e incluso apareció una revista dedicada a la teoría del currículum. Por lo menos en este aspecto, la organización de la conferencia y la monografía que le siguió fue un notable éxito (p. 226).

Dentro de esa perspectiva, para Hameyer (ápuđ Bravo 2007), elaborar una teoría es sistematizar sus fundamentos, elementos, perspectiva y dimensiones creando entre estos componentes una relación de coherencia. A juicio de Beauchamp (ápuđ Bravo 2007), la teoría del currículum es un conjunto de enunciados relacionados entre sí que confiere significado a un currículum escolar, enfatizando las correspondencias entre sus elementos y administrando su desarrollo, utilización y evaluación.

Para algunos investigadores como Frey, Kunzlen y Reid (ápuđ Bravo 2007), la teoría del currículum es un conjunto de normas y reglas que usan el aprendizaje como base para elaborar tales normas y reglas. No obstante, de acuerdo con Gimeno (1995), para la elaboración teórica del currículum hay que tener en cuenta cuatro situaciones:

- 1) El estudio del currículum debe enfocar la cultura de manera oculta y explícita, considerando las condiciones sociales que se desarrollan;
- 2) El currículum está históricamente condicionado en una sociedad con un poder dominante de intervención y reproducción;
- 3) El currículum es un espacio donde interactúan teoría y praxis;

- 4) El currículum es un proyecto elaborado que condiciona a los profesores en su ejecución, y por lo tanto debe tener una flexibilidad a fin de que los docentes intervengan en él.

Lundgren (1992, p.67) conceptúa la teoría del currículum como un intercambio sistemático entre el currículum y la enseñanza, y por lo tanto debemos considerarlo “como un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad están separados uno del otro”.

Para Kliebard (2008), la teoría del currículum es un conjunto de afirmaciones vacías sobre la finalidad de la enseñanza y, por lo tanto, para plantearse una teoría del currículum es imprescindible: conocer el territorio en el que será aplicada la teoría, indagando y conociendo sus necesidades; tener una idea de la forma que tomará la teoría; y buscar un ejemplo, aunque sea incompleto.

Kimmis (1998) expone que el núcleo del problema de la teoría del currículum está en las relaciones entre la teoría y la práctica y en las relaciones entre educación y sociedad, ya que es a través de la acción educativa como se evidencian los valores y las tendencias de una sociedad.

Elaborar una teoría curricular es pues, sistematizar los fundamentos, los elementos, las perspectivas y las dimensiones que integran este campo de estudio, estableciendo relaciones entre ellos de forma que adquieran coherencia, se hagan comprensibles y permitan cierto nivel de explicación de los mismos.

Ciertamente constatamos que no hay una única definición de la teoría del currículum, como también no habrá solamente una teoría del currículum, sino diferentes modelos que intentan explicar el currículum en toda su complejidad. De hecho, tanto la historia del currículum y las diferentes definiciones sobre él, como las diversas teorías planteadas nos proporcionan una visión de los cambios producidos y las diferentes perspectivas de las relaciones entre la educación y la sociedad. En función de la importancia que tienen los estudios acerca de las teorías del currículum, presentaremos algunas teorías articuladas a lo largo de los tiempos, y algunas clasificaciones que nos permiten comprender los diferentes acercamientos existentes.

Hameyer (ápuđ Tejada 2005) organiza la teoría del currículum en cuatro teorías: *teorías de legitimación*, que demuestran la relevancia y transcendencia del currículum para conseguir el desarrollo autónomo de los individuos que se forman; *teorías del currículum*

*como proceso*, que consideran el currículum como un proceso interactivo y de acción social; *teorías estructurales*, que son responsables de la organización de los contenidos y el argumento de lo que se debe enseñar; *teorías de aplicación-implementación del currículum* que se ocupa del desarrollo, de la aplicación y de la generalización de las estrategias que ponen en marcha el currículum de forma adecuada y positiva.

José Contreras (1990) considera seis corrientes teóricas para organizar y tratar la teoría del currículum que en algunas ocasiones se entremezclan y se apoyan mutuamente. El autor aclara que optó por ese tipo de clasificación porque “a pesar de las conexiones que pueden darse entre ellas, presentan perspectivas entre sí misma consistentes y que en algún momento se han presentado como tales, aunque luego se hayan entrelazado” (p.187). El autor aglutina las corrientes de la siguiente forma:

- 1) *Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza.* Sostienen la idea de racionalización de programas, es decir, defienden una opción concreta respecto a cuál debe ser el contenido de la práctica instructiva. En este sentido se refiere a cuatro planteamientos diferentes: racionalismo académico; el currículum como autorrealización; crítica y cambio social; y desarrollo de procesos cognitivos.
- 2) *Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado.* Se caracterizan por el desarrollo de una tecnología para aplicar a la construcción de programas. Enfatiza la racionalización de los procedimientos, al margen de cualquier otra consideración acerca de qué y cómo enseñar.
- 3) *Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículum.* Se preocupan por la realidad práctica de la aplicación tecnológica, desarrollando una forma de investigar y teorizar sobre el currículum que pretende describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como estos ocurren en la realidad.
- 4) *Teorías que expresan una visión crítica del currículum.* Dan énfasis al valor de la experiencia total y a la necesidad de analizar la influencia del currículum en la vida global de los sujetos, así como las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen.
- 5) *Teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación.* Se caracteriza por defender que la teoría está al servicio de la práctica, es decir, el currículum debe traducir las ideas educativas en acciones educativas.

Por su parte, Pinar (2008) establece tres clasificaciones para la teoría del currículum:

- 1) *Tradicionalista*. Sus fundamentos están basados en las aportaciones de Tyler (1949), que adopta un enfoque conductista a través de una pedagogía por objetivos. La intención básica de la corriente tradicionalista es ofrecer un “servicio a los docentes” como una especie de guía.
- 2) *Empirista conceptual*. Parte de la idea de que el currículum se construye mientras se va desarrollando. Mejor dicho, se aplica los métodos de las ciencias sociales a la teoría e investigación del currículum desde una perspectiva extensiva en tiempo y espacio.
- 3) *Reconceptualista*. Consideran la investigación tanto un acto político como intelectual, es decir, toda actividad intelectual conlleva una dimensión política. Por lo tanto, reconocen que el desarrollo del currículum es político y para comprender los problemas es necesario situarlos históricamente. De esa manera rechazan la visión tecnológica y utilizan una perspectiva cargada de valores y un planteamiento que conduce a la emancipación política a la hora de estudiar y analizar el desarrollo curricular.

Eric MacPherson (1998), hace una revisión histórica de las teorías del currículum y plantea una división en ocho diferentes teorías curriculares que él denomina *atractores*, que significa el canal por donde discurre la teoría o el modelo que la caracteriza.

- 1) *El atractor platónico*. Las escuelas son responsables de seleccionar sus estudiantes más inteligentes y formarlos con una mirada hacia futuros líderes. Desde luego, el gobierno es el responsable del diseño curricular que incluye la filosofía de Platón.
- 2) *El atractor republicano*. La función de la escuela es preparar a los ciudadanos para vivir en democracia y, por lo tanto, el currículum debe evitar la diversidad y la controversia.
- 3) *El atractor al servicio de Dios*. El currículum es caracterizado por la *Ratio Studiorum* de los jesuitas y tiene el propósito de ser concomitante con la institución escolar, de formar a los estudiantes más que informar.
- 4) *El atractor científico*. El propósito de la escuela es potenciar el talento científico y, por ello, confía el diseño curricular a expertos.

- 5) *El atractor hágalo usted mismo.* Los que aprenden construyen sus propias realidades a partir de sus experiencias, de manera que el currículum funciona mejor creándolo en cada contexto.
- 6) *El atractor de ingeniería del currículum.* Según esta teoría hay que tener claro para qué sirven las escuelas y cómo debe estar configurado el currículum, puesto que este es un proceso técnico donde los contenidos, los objetivos y la evaluación se presentan en una cadena de producción sin fallo.
- 7) *El atractor neomarxista.* Considera que la institución educativa debe servir para concienciar a los ciudadanos de las cadenas que le oprimen y señalarle el camino para liberarse de ellas, ya que el currículum no es algo neutro, o sirve a la opresión o a la liberación.
- 8) *El atractor reserva.* La escuela es un elemento decorativo de segundo orden a la que se le encomiendan tareas de poca importancia ya que las cosas más relevantes para el ser como la moralidad, la vida familiar, la formación política para el trabajo está bajo la responsabilidad de instancias más importantes.

Diversos autores, entre ellos Stenhouse (2003), Lundgren (1992), Kemmis (2008) y otros, plantean tres grandes paradigmas para la teoría del currículum como: teoría técnica (el racional tecnológico – el currículum como producto), teoría práctica (el interpretativo simbólico – el currículum como proceso) y teoría crítica (el currículum como praxis).

La primera teoría concibe la realidad educativa como natural, y va encaminada a justificar científicamente la actuación práctica y a racionalizar los procedimientos que se ocupan de la relación entre lo que propone la enseñanza y lo que tienen que lograr los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La segunda hace aportación a la primera afirmando que no existe conocimiento científico que no esté bajo una tendencia. Es decir, cualquier teoría se construye a partir de los contextos sociales e históricos en los que se realiza la práctica educativa y, por lo tanto, está cargada de unos valores. Dicho de otra manera, la teoría práctica se centra en los procesos más que en los resultados.

Respecto a la teoría crítica del currículum, esta trata de superar tanto la visión racional tecnológica como el excesivo valor que la teoría práctica da a los significados personales y propone que la educación sea la búsqueda de la emancipación social y personal mediante el análisis crítico y dialéctico de la realidad.

### 1.4.1 La teoría técnica del currículum

La teoría técnica considera el currículum como un conjunto de experiencias que el estudiante tiene bajo la dirección de la escuela, es decir, es función de la escuela proporcionar prácticas que den como resultado un aprendizaje. Hay un intento de demarcar el campo de los estudios curriculares, dejándolo restringido a una serie estructurada de resultados planificados anteriormente. Este enfoque propone la formulación de principios y normas explicativas del funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La función de la teoría técnica del currículum va encaminada a justificar la actuación práctica y a racionalizar los procedimientos entre métodos de enseñanza y objetivos de aprendizaje. Según Lundgren (1992), esta función no aclara cómo se han de conseguir los resultados y tampoco por qué ciertos fines son deseables. El autor afirma además que a partir de esa perspectiva el currículum es producto de un “sistema de desarrollo curricular” y, por lo tanto, las metas o finalidades para la práctica de la enseñanza están establecidas de antemano, lo cual conlleva la fijación precisa de los objetivos y formulación en términos de resultados; el control máximo de todas las variables: a la separación entre teoría y práctica; y la separación clara de la función del profesor, del alumno y de los expertos en elaboración curricular.

El profesor es considerado un profesional técnico, equipado de competencias y habilidades para ser un profesor eficaz. El estudiante por su parte es visto como un agente de su propio aprendizaje que procesa información, adquiere conocimientos y obtiene actitudes de reconstrucción y diferenciación.

Nos queda claro que para la teoría técnica del currículum existe una separación entre lo social y lo cultural de la comunidad y la acción activa en la institución educativa. Lo relevante es lo que está determinado por las fuerzas dirigentes y la escuela no es más que el medio para efectuar lo establecido. Como afirma Kemmis (2008):

La teoría técnica sobre el currículum considera la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la escolarización y al currículum, como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos de la “sociedad” (imputados a la sociedad normalmente por algún grupo; a veces articulados por las burocracias estatales, y, en ocasiones, decididos por una tecnología de “evaluación de necesidades”, una forma de estudio orientado al descubrimiento de lo que los

miembros de una comunidad creen que son las necesidades educativas a las que las escuelas y los *curricula* deben responder). (Kemmis, 2008, p. 112)

Bajo esa racionalidad del currículum, la teoría técnica lo señala como un producto que aparece como un plan descriptivo que orienta y normaliza el proceso educativo; especifica los objetivos y fines, así como los contenidos y experiencias de aprendizaje que deben ser aprendidos. El plan curricular juega un papel previo a la enseñanza, se anticipa y establece una serie estructurada de resultados de aprendizaje. En síntesis implica un plan intencional. Esa concepción de teoría curricular constituyó un fuerte movimiento en todo el mundo, por lo que se plantearon definiciones de currículum como un plan de normas que conducen explícitamente un proceso concreto y delimitado de enseñanza y de aprendizaje.

#### **1.4.2 La teoría práctica del currículum**

La teoría práctica del currículum se caracteriza por ser racionalista de la acción, es decir “es una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas [técnicas]” (Kemmis, 2008, p.64).

En esta teoría, en lugar de priorizar el diseño y la planificación de la acción, se enfatizan los procesos, los significados y las percepciones subjetivas, las intenciones y lo cualitativo, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea enmarcando al individuo dentro de una sociedad democrática.

La teoría práctica describe e intenta comprender el fenómeno educativo en su múltiple complejidad e integridad, ya que el alumno, más que asimilar, retener y memorizar informaciones, tiene que descubrir conceptos y soluciones. El profesor tiene el papel de investigador y analizador de contextos, situaciones, contenidos y procedimientos, puesto que, para la teoría, cada situación de aprendizaje es distinto porque existen múltiples variables en el proceso de aprendizaje. Según Kemmis (2008, p.130), esta teoría “se trata de una perspectiva personalista que considera la sociedad como un agregado amorfo de individuos que pueden contribuir a las decisiones prácticas que se adoptan en la vida política de la sociedad”.

No cabe duda de que la teoría práctica del currículum está más implicada en la vida social y cultural que la teoría técnica, ya que no implica un proceso de acciones de acuerdo con reglas preestablecidas, sino que lleva a cabo la acción educativa de acuerdo con el juicio prudente adquirido a partir de la relación coherente entre teoría y práctica. Se trata de poner mayor atención en los fundamentos que justificaban el establecimiento de determinados objetivos, en la selección de ciertos contenidos y su forma de organización y distribución. El análisis se extendía más allá de los marcos que servían de referencia y fundamentación para el diseño del currículum. Bajo esa idea el currículum comienza a ser examinado desde la óptica de aproximaciones educativas, que van desde la teoría de sistema hasta las corrientes *reproduccionistas* y críticas de la educación.

Se establece que el currículum no puede seguir reduciéndose al plan y sus componentes, sino que debe trascender a la realidad escolar. Se plantea que el currículum debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo y que no finaliza en el diseño del plan, sino que comprende su puesta en marcha. De acuerdo con esa idea, el estudio del currículum introduce los procesos que se administran durante la ejecución del plan curricular, como las acciones docentes, comportamiento de estudiantes, modelos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y aprendices y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normativas del plan curricular.

Como consecuencia de eso, el currículum se desliga de su reduccionismo teórico para tornarse un proceso que incluye al espectador, que permite reportar los efectos producidos en el conjunto de relaciones, vivencias y procesos que ocurren en la institución educativa cuando se aplica el proyecto curricular.

### **1.4.3 La teoría crítica del currículum**

La teoría crítica del currículum se inicia como reacción a los planteamientos positivistas e interpretativos, tratando de superar tanto la visión racional-tecnológica que entiende la educación como una realidad objetiva en sí misma, como el excesivo valor que el paradigma práctico da a los significados personales. Para la teoría, el currículum es un



instrumento para la reproducción de los modelos de relación de poder y desigualdad existentes en la sociedad, por tanto juega un papel ideológico que hay que desenmascarar.

Esta teoría se basa fundamentalmente en el discurso dialéctico y su mayor finalidad es la transformación social y la emancipación del individuo. Todos los implicados en el medio escolar son obligados a tomar decisiones y, por lo tanto, a construir el currículum basado en la realidad social existente, entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso participativo y de negociación que fomente la crítica ideológica.

En la teoría crítica, el establecimiento de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes. Las actividades son de construcción y de aprendizaje compartidos, muy abiertos al entorno. Los contenidos deben ser socialmente significativos. De esa forma, se enfatiza el valor de la experiencia total y el análisis del impacto del currículum en la vida global de los estudiantes, en lo social y en lo político, es decir, la educación se entiende como una valoración consensuada y negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades a la mejora del contexto. Según Kemmis (2008, p. 79), la teoría crítica del currículum ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en la escuela e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas tanto en la teoría como en la práctica.

Concebir el currículum a partir de la teoría crítica requiere un análisis del contexto social y educativo, y por qué no decir político y económico, del lugar donde se encuentra la institución educativa. En ese sentido, se pretende cuestionar y explicar los factores de carácter ideológico y social para dar lugar a la elaboración de determinado proyecto curricular. Ese cuestionamiento se hace sobre la base de una postura crítica que ante todo busca confrontar la pretendida neutralidad metodológica. La dinámica de construcción del diseño metodológico del currículum se hace de forma implicada e integrada por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela.

Según esos argumentos, el currículum no termina en el plan, sino que se extiende por la misma realidad donde opera, puesto que es un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones que interactúan impregnados de un fuerte sentido crítico, no olvidándose de resaltar el ambiente político e ideológico en que se desarrolla la práctica del currículum, desde su diseño hasta la realidad escolar en la que se aplica.

De esa forma, según la teoría crítica, el currículum es una compleja realidad social y educativa que abarca el conjunto de vivencias, expectativas e historias distintas que

manifiestan docentes y estudiantes. El currículum se define entonces como una práctica social, política y educativa presente incluso en el diseño del proyecto curricular, en su aplicación en el cotidiano escolar y en su evaluación, siempre bajo una perspectiva crítica y globalizadora. De esta manera, esa teoría reconoce que el currículum no puede seguir entendiéndose como un simple proyecto invariable, neutro y sin pasado. El currículum tiene que contribuir para el esclarecimiento de las complejas y conflictivas intencionalidades, significados y relaciones socioeducativas y culturales que configuran la trama cotidiana de la institución educativa en su interacción con las especificaciones normativas del currículum formal.

Como balance general se puede decir que, según la teoría crítica, el currículum es un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. De modo que dos partes resumen ese proceso: la analítica formal, simbolizada por el plan curricular, y la parte real, configurada por los efectos de la puesta en práctica del plan curricular. Esa acción no es otra cosa que el juego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los involucrados en la dinámica curricular.

A partir de la visión del currículum como reflejo de la totalidad educativa se ha dado margen al estudio de diversas temáticas y problemáticas que gravitan en torno al currículum, en beneficio del avance de la teoría curricular y, por supuesto, de la propia investigación educativa. Para ello es necesario que comprendamos que el currículum también debe ser un conjunto de experiencias e historias que manifiestan y desean los docentes y los estudiantes. Eso significa que debe haber una respuesta a las interacciones sociales y educativas que probablemente ocurren en la formación profesional, de modo que, sobre la base de esa realidad puede suceder una oposición o un rechazo al plan de estudio institucionalizado.

No obstante, todavía hay instituciones que visualizan la educación como un aparato del Estado y que no utilizan aún estudios sobre la cotidianeidad del aula para poder filtrar las ideas y valores que tienden a la reproducción y preservación de la ideología dominante. El interés por estudiar con profundidad los efectos producidos en el aula dio origen al surgimiento de diversas investigaciones sobre la práctica del currículum y las implicaciones en las relaciones entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

## 1.5 Tipos de currículum

La variedad de definiciones que se tienen del currículum está ligada, de una manera o de otra, a las experiencias personales, de cada uno de los intelectuales e investigadores que buscan describirla, en cuanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, no podemos perder de vista que cada uno de ellos tiene una experiencia personal y que esta delimita de cierta manera la forma de pensar y actuar de los individuos y también demarca las conclusiones que sacan del trabajo que realizan en torno al currículum. Así, cada autor en el ámbito de la educación define y caracteriza el currículum desde su perspectiva general, y desde esta perspectiva es desde donde las personas justifican su forma de pensar y la organización de sus ideas. Si por un lado hemos señalado la amplitud de concepto que existe en el marco teórico del currículum, lo mismo va a ocurrir con los tipos, ya que aquí destacaremos tres: el explícito, el oculto y el nulo.

El *currículum explícito* es el más evidente de los tres, es decir, es aquel en que queda demarcado lo que ha de aprender el alumno, pero también cómo debe ser enseñado. Por esta razón, muchas veces el currículum explícito responde a los intereses de quien ostenta el control y el poder en el sistema educativo. Ese tipo de currículum es una forma clara y exhaustiva de presentar los contenidos seleccionados, junto a las acciones, descripciones y valoraciones del proyecto pedagógico del instituto educativo.

Otro tipo de currículum es el llamado *currículum oculto*, también conocido como *currículum latente o implícito*, que fue acuñado por el pedagogo norteamericano Philip W. Jackson en su obra *La vida en las aulas* (1968). Este currículum presenta una gran relación con la axiología porque está constituido por valores que se imparten en el instituto educativo, pero que no están explícitos ni tampoco la escuela se responsabiliza de ellos. Como afirma Torres (2005, p.10), el currículum oculto “juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes”.

El currículum oculto es aquel que está de manera táctica ejerciendo influencia en la institución educativa. No está registrado en la normativa del instituto, pero es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, aunque no esté en reglamento alguno, puede influenciar de manera más efectiva en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y

valores. El principal objetivo de su existencia es mantener de forma implícita un conjunto de competencias instructivas que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo.

De modo que todos los saberes, destrezas, posturas y educación que se obtienen mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las interacciones que ocurren todos los días en las aulas forman parte del currículum oculto y son resultados de su desarrollo paralelo al currículum formal como una respuesta ideológica del instituto educativo.

El *currículum nulo*, también conocido como *currículum excluido* o *ausente*, se refiere a un conjunto de contenidos, aprendizajes y habilidades que no están presentes en los currículos formales pero que constituyen una de las demandas de los alumnos o de la sociedad. Son aspectos culturales y sociales que deben configurar la propuesta político-educativa para que incluyan los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, dimensiones generales y particulares que interactúan dinámicamente en el desarrollo curricular de la institución educativa. Este currículum puede reflejar un tema no enseñado y que es un punto importante para el avance del educando, o contenidos que se dan pero que no se explican, o no se desarrollan, o se desarrollan de forma incompleta.

Los modos en los que interactúan el currículum formal y la práctica docente, la experiencia y formación de los profesores, la cultura escolar, las políticas educativas y académicas, la propuesta ideológica asentada en la formación profesional, los estilos de aprender y de enseñar, entre otros, se han constituido en vertientes y líneas de investigación que actualmente despiertan el interés de los investigadores por ampliar y profundizar en su conocimiento.

## **1.6 Características del currículum**

La construcción de un currículum sea escolar o universitario es una tarea difícil, normalmente organizada e ideada por un equipo. Bajo las mejores condiciones, la institución educativa o la comisión especializada tiene a su cargo el delicado trabajo de formar un grupo especializado que posea un amplio conocimiento de todos los principios que forman parte en

el proceso de su elaboración, ya que la creación de un currículum debe sustentarse en las bases que dan forma y sentido a un sistema educativo. Tal como podemos observar, es evidente que el currículum es el instrumento que abarca varios aspectos significativos de una educación, sea escolar o universitaria. Sin embargo, los fines educativos no son válidos para todas las épocas, tampoco responden como modelos universales para todos los pueblos, son cambiantes y dinámicos como la sociedad y el entorno científico.

Tal como se ha dicho, el currículum debe tener como meta decidir con claridad y en forma concreta los fines y objetivos hacia los cuales ha de conducirse el proyecto educativo del centro escolar o del curso universitario. De acuerdo con las metas que pretendemos alcanzar, el currículum debe comprender los contenidos de los planes y programas de estudio, así como establecer los criterios e instrumentos de evaluación, ya que los objetivos nos dicen para qué se han de enseñar tales contenidos y por qué ellos están estructurados de tal forma. Es decir, el proceso de elección de los objetivos señala claramente la filosofía educacional de la institución, que debe estar en armonía y ser coherente con su entorno sociocultural. El currículum también debe reflejar las cualidades primordiales de la sociedad, lo que exige un amplio y profundo conocimiento de la realidad social, que puede ser adquirido a través de un análisis objetivo de las necesidades, intereses y exigencias de la sociedad.

Según Tyler (1949), la fundamentación para la elaboración de un currículum puede estar basada en las fuentes sociológicas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas. No obstante, Torre (1993), considera que el desarrollo curricular tiene lugar en contextos espacio-temporales y, por lo tanto, debemos tener en cuenta también la historia institucional donde se implementa el currículum. De esa forma, la escuela o la universidad pueden adecuar lógicamente su organización y funcionamiento para preparar ciudadanos y profesionales técnicamente capacitados para actuar en los diferentes sectores.

En el aspecto sociológico o ideológico, el currículum debe tomar la sociedad en consideración, es decir, sus problemas, sus necesidades y sus características. Debe tener en cuenta las demandas sociales y culturales estimando los conocimientos, las actitudes y los valores que debe poseer un profesor a la hora de ejercer su profesión. Por ello, nos parece conveniente que el proyecto curricular esté en condiciones de contestar a las siguientes preguntas: ¿qué debo hacer para formar un profesor que esté preparado para desarrollar una educación que sirva a fines sociales y no sólo individuales en sus alumnos? ¿Estoy preparando al profesor para educar en una determinada sociedad? ¿La formación del profesor

es el resultado de la interacción continua con la cultura organizada en que vive e irá trabajar? ¿La universidad forma al profesor capaz de impulsar cambios sociales en la escuela y usarla como un lugar para crear contextos de interacción y desarrollo de los educandos?

Apoyado en los fundamentos epistemológicos, el plan curricular de los cursos debe considerar el conocimiento como algo que se construye mediante la interacción entre profesor y alumno, y por lo tanto estima que enseñar y aprender es siempre contrastar perspectivas, enriquecer esquemas conceptuales y cambiar panoramas erróneos.

Los fundamentos psicológicos que auxilian el proyecto curricular de un curso de formación de profesores deben estimular en el futuro educador el conocimiento de la visión integral y global de sus educandos; el discernimiento de los periodos evolutivos del desarrollo de cada aprendiz, aprovechando los niveles cognitivos y los conocimientos que el estudiante ha construido anteriormente; la consciencia de la necesidad de que el aprendizaje de un idioma sea significativo, y con ello atender a los factores emocionales y metodológicos; el entendimiento del papel destacado de la memoria comprensiva del alumno como proceso activo de reestructuración; el conocimiento de que el desarrollo y el aprendizaje de los individuos tienen lugar en contextos sociales y por lo tanto la interacción social en la escuela es un lugar de aprendizaje socioafectivo y cognitivo; la consciencia del uso de una metodología flexible que contemple y desarrolle en el estudiante la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento e investigación, para que así consiga ser capaz de generar aprendizajes significativos, que por sí mismo constituye un objetivo muy difícil de conseguir, pero al que debe apuntar la educación.

La fundamentación pedagógica de un currículum de formación de profesores debe ser el resultado de la interacción entre los conocimientos teóricos y la praxis educativa. Entendemos que el desarrollo y la práctica de la investigación-acción presentan, para los profesionales en formación, una postura investigadora hacia su labor, indispensable para la formación de profesionales antes del ejercicio de la profesión y en su formación en el puesto de trabajo.

La formulación y puesta en práctica del currículum no sólo es algo complejo, sino también dinámico. El currículum no es una entidad estática, sino cambiante y analizable en fases y etapas evolutivas. Sin embargo, el currículum tiende a aportarnos una mayor conciencia y claridad con respecto a lo que la enseñanza significa a nivel de planteamientos

teóricos, es decir, ayuda al docente a conducir su quehacer para mantener e insistir en aquello que da buenos resultados.

Si se quiere desarrollar un determinado tipo de currículo para la formación de profesores, hay que trabajar de manera que la formación que se promueva en las generaciones nuevas no resulte contradictoria con el modelo social deseado. Esto supone que una sociedad que se proclama democrática y plural requiere un diseño curricular abierto y flexible para la formación del profesor, con programas, objetivos y metas que sean aplicables a las condiciones en las que se encuentre la comunidad de futuros docentes, es decir, un currículum que se ajuste al modelo social de nuestro entorno más cercano. Para ello, es necesario que conozcamos los modelos y las características existentes para poder debatir de manera segura y fundamentada. Estudiar los tipos y las características que puede aportar un currículum nos sirve para entender los niveles de concreción curricular de un curso y así fundamentar las reflexiones que vamos a realizar en esta investigación.

El proyecto pedagógico de un centro de enseñanza obligatoria o de un curso universitario seguramente obedece a normativas, leyes y decretos del gobierno al que pertenece. Sin embargo, cada institución educativa dispone, dentro del nivel que corresponde, de cierta autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto formativo que contenga los valores, los objetivos y las prioridades del centro educativo, que muchas veces se refleja en el tipo y en las características del currículum que se ejecuta. Así, entendemos que es importante conocer las características y algunos aspectos del currículum cerrado, abierto, básico.

El *currículum cerrado* delimita desde los contenidos de todas las asignaturas que lo conforman hasta sus más mínimos detalles de funcionamiento, es decir, estructura, área o materias curriculares, contenidos, métodos, tipos de actividades y recursos didácticos, modelo de evaluación, y también lo que se refiere a organización: tiempos, horarios, utilización de espacios, reglamentos internos, modelo de dirección, establecimiento de relaciones institucionales y vías de información interna y externa (Casanova, 2006). En este tipo de currículum sus elementos están determinados por las autoridades educativas, no estando permitido que los profesores interfieran o hagan algún cambio, por lo tanto corresponde al docente ponerlo en práctica con un determinado grupo de alumnos. Los que defienden la aplicación del currículum cerrado argumentan que la educación es responsabilidad de la sociedad y por ello el currículum debe ser diseñado por especialistas que no estén implicados en los intereses corporativos y profesionales de los profesores.

El *currículum básico* también está bajo las orientaciones de las autoridades educativas con una diferencia sustancial respecto del currículum cerrado: el equipo administrativo de los centros educativos trabaja de forma conjunta con los profesores. Al elaborar el currículum son adoptadas las características del entorno concreto donde va a ser desarrollado. De ese modo, el instituto educativo puede marcar directrices generales que converjan con las necesidades y exigencias de la sociedad, garantizando la progresión coherente y continua del aprendizaje y evitando que los estudiantes sufran grandes desajustes socioculturales.

El *currículum abierto* puede ser explicado como aquel que no establece la concreción última de su implementación, dejando a la autonomía de los profesionales docentes las decisiones de aplicación apropiadas en función de las características del entorno y de la población a la que va dirigida. Es un modelo que se esfuerza por adecuarse a la realidad educativa a partir de un análisis comprensivo del entorno, permitiendo al profesor investigar el aula para que así pueda teorizar la enseñanza, es decir, da al docente la oportunidad de proponer determinada metodología fundamentada en una investigación en la práctica del aula. Este tipo de currículum respeta el pluralismo cultural sin anular la autonomía de los profesores para la elaboración de sus propios proyectos educativos.

En cualquier tipo de currículum hay elementos básicos, como: los objetivos generales del sistema, las competencias que deben dominarse, los contenidos indispensables y los indicadores de evaluación, que se pueden considerar como componentes incuestionables y, quizá, inalterables, incluso en un currículum con perfil cerrado. Según Casanova (2006), el currículum abierto nos remite a la siguiente reflexión:

El Diseño curricular abierto suele marcar las capacidades que deben desarrollarse y/o las competencias que deben adquirirse al finalizar las diferentes etapas o niveles en los que se estructura el sistema, unas líneas de contenidos aceptados como importantes para continuar con aprendizajes posteriores – incluso con aprendizaje a lo largo de la vida, en una concepción de educación permanente – y criterios o indicadores de evaluación que ofrezcan información acerca de lo conseguido y permitan mejorar el sistema de modo paulatino. Los problemas para aplicar el currículo abierto vienen más de las estructuras administrativas y de funcionariado – que derivan en organizaciones rígidas y difícilmente variables – que de la propia elaboración del diseño, realizada, en muchas ocasiones, con gran profesionalidad por parte de los centros educativos (p.31).

Entendemos que no se debe exigir de una institución educativa que un currículum sea abierto en sentido estricto, pues habría que dejar en manos de los docentes su



determinación completa, de manera que los órganos de coordinación y dirección no impondrían ninguna premisa ni en su diseño ni en su aplicación. Nos parece que, de acuerdo con las directrices de las políticas educativas tanto mundiales como de cada país, exigir la práctica del currículum abierto en su sentido estricto sería una utopía. Ahora bien, dentro de un currículum abierto se pueden adoptar distintos niveles de flexibilidad y de apertura con posibilidades de adecuación, y caben distintos modos y grados de apertura que pueden ser más o menos flexibles, como por ejemplo señala Casanova (2006):

1) La institución elabora su propio currículum, que afecta a todos los ciclos, etapas y niveles. Pero únicamente marca pautas dentro de las cuales cada equipo de profesores plasmará su proyecto concreto. Estas pautas se referirán a objetivos por ciclo o nivel, estrategias metodológicas comunes, tipología de actividades para el centro, modelo de evaluación, utilización de los recursos didácticos disponibles y organización. Con posterioridad el profesorado detalla sus objetivos, selecciona los contenidos, las actividades y los materiales didácticos de manera que concreta todo lo que antes faltaba para poder intervenir en el aula. Esa programación prevista y escrita en equipo, se pondrá en práctica con las adaptaciones que precisen determinados alumnos por sus características personales.

2) Considerando los modelos de actuación didáctica en el aula y teniendo en cuenta la necesidad de la motivación del alumnado hacia la temática que se trabaje, a la vez de que disponga de una base de conocimiento que permita construir sobre ella nuevos aprendizajes, es posible la adopción de dos posturas:

- a) El profesor prevé una programación y, para llevarla a cabo en condiciones favorables, motiva mediante diferentes estrategias a su grupo para interesarlo en la unidad didáctica que desarrollará. De ese modo dirige – más o menos explícitamente – el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- b) El equipo de profesores no concreta los contenidos y actividades que se trabajarán, dejando abiertos estos puntos para la negociación con los alumnos y alumnas. El profesor, por tanto, no debe delimitar en el aula, ofreciendo participación y posibilidad de elección a su grupo. Este planteamiento supone disponer de un gran nivel de autonomía curricular pues no se “cierra” el programa hasta contar con los interesados que lo van realizar.

El *currículum abierto* corresponde a los fundamentos de una sociedad democrática, participativa, diversa, pluralista y con expectativas de interculturalidad, contribuyendo al

desarrollo de un individuo capaz de desenvolverse conscientemente en la sociedad de la que forma parte. Así, de acuerdo con Wickenes (ápud Casanova 2006), el *currículum abierto* determinado por las especialidades, en función de su intencionalidad, elaboración y aplicación tiene las siguientes características:

- 1) Se basa en la persona concebida como activa, comprometida y en constante interacción con su entorno.
- 2) Da importancia a los intereses de los estudiantes, culturas o problemáticas individuales.
- 3) Considera positiva la situación de desequilibrio producida por el cambio de personas que actúan en el programa y por las influencias externas que se generen.
- 4) Readapta continuamente los programas.
- 5) Fundamenta el proceso de aprendizaje en el desarrollo de estructuras cognoscitivas de creciente complejidad, mediante continuas reorganizaciones.
- 6) Hace depender este proceso de amplio repertorio de experiencias para cada estadio madurativo.
- 7) Concede gran importancia a los planteamientos interdisciplinares.
- 8) Rompe las barreras disciplinares a través de situaciones de trabajo que precisan síntesis de conocimientos.
- 9) Adapta cualquiera de sus elementos a las diferencias de cada uno de los alumnos.
- 10) Considera al alumno como autor o protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo.
- 11) Otorga al profesor el papel de autor, aplicador y evaluador (parcial) del programa.
- 12) Centra las técnicas de evaluación en las relaciones interpersonales, la observación de los procesos y la utilización del entorno educativo por parte del alumnado.
- 13) No plantea las reglas fijas de éxito y las expectativas sobre los resultados, que dependen de la situación contextual.
- 14) Tiene más en cuenta los procesos que los resultados.

Por tanto, el *currículum abierto* posee características adecuadas para educar al futuro ciudadano, sin embargo, puede presentar algunas desventajas como, por ejemplo, que disminuye el rendimiento del alumnado, resulta difícilmente comparable y homologable a nivel general, depende de la intención y capacidad del profesorado, puede quedarse incompleto y no responder efectivamente a las exigencias sociales. En cualquier caso, estos posibles inconvenientes pueden atenuarse mediante la aplicación de modelos de evaluación internos y externos que garanticen la educación de calidad de los centros docentes, pero nunca cediendo a planteamientos regresivos y anulando la formación del profesor democrata y plural que debe asumir con responsabilidad el sistema educativo. De esa manera, será mucho más complejo lograr la meta planeada, aunque, cuando ocurre lo deseado, se tiene un resultado efectivamente democrático en el proceso educativo.

No obstante, Casanova (2006) propone algunos requisitos básicos para poner en práctica el currículum abierto con garantía de éxito y calidad en los aprendizajes del alumnado:

- 1) Organización flexible del centro escolar, que facilite la adaptación a las diversas situaciones que puedan plantearse, mediante agrupamientos flexibles del alumnado, utilización adecuada de los espacios, establecimiento de bases de recursos didácticos escolares, etc.
- 2) Capacidad suficiente en la toma de decisiones por parte del equipo directivo.
- 3) Formación del profesorado en organización, diseño curricular y evaluación.
- 4) Posibilidad de realizar adaptaciones curriculares para atender al alumnado de cada momento.
- 5) Trabajo en equipo del profesorado.
- 6) Ambiente participativo en el conjunto de la comunidad educativa.
- 7) Clima escolar positivo y estrategias coherentes para el trabajo con el alumnado, de manera que la organización no contradiga el discurso curricular y, por el contrario, apoye la introspección de actitudes y pautas de comportamientos conformes a los objetivos generales pretendidos (muchos de estos objetivos no se alcanzan estudiando sino viviendo).
- 8) Disponibilidad de los recursos didácticos para conseguir su máxima funcionalidad.

- 9) Implantación en el centro de un modelo de evaluación que no condicione negativamente ni impida los procesos de aprendizaje concebidos, sino que los potencie.

En un *currículum cerrado*, como ya dijimos, las posibilidades de innovación y de concreción del profesor son muy limitadas, y, en definitiva, este se concibe más como un técnico dentro del entorno escolar que como un verdadero profesional con poder de decisión sobre su tarea. De esa manera, Wickenes (ápuđ Casanova 2006) afirma que el currículum cerrado puede ser caracterizado en función de su intencionalidad, elaboración y aplicación y, por lo tanto, aporta los siguientes aspectos:

- 1) Intentar mantener el equilibrio del sistema a través del logro de las conductas propuestas.
- 2) Determinar todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos, evaluación.
- 3) Controlar la interacción en el aula por el sistema de premios y castigos. Casi no se da interacción entre el funcionamiento del sistema en el aula y los contextos individuales.
- 4) Estructurarse en un proceso lineal y acumulativo.
- 5) Poseer secuencias de instrucción que reflejan la jerarquía del desarrollo conceptual.
- 6) Valorar fundamentalmente la eficiencia. Modelo ideal: el que transmite el máximo conocimiento en el mínimo tiempo.
- 7) Estructurar los contenidos en torno a las materias tradicionales.
- 8) Medir los contenidos por el grado de conocimiento recordado y habilidades observables.
- 9) Ser elaborados por personas distintas de las que las aplican y evalúan.
- 10) Asignar al profesor el papel de mero transmisor de los conocimientos establecidos, y al alumno el de receptor pasivo de los mismos.
- 11) Determinar los criterios de evaluación en función de los objetivos comportamentales señalados por los autores.
- 12) Dar gran importancia a la conformidad con la norma establecida.
- 13) Tener más en cuenta los resultados que los procesos.

De esa forma, se puede entender que el papel social que confiere el *currículum cerrado* es de un modelo que está centrado en la uniformidad y pasividad tanto de la persona que educa como de la que es educada. No se puede decir que no sea un modelo válido, sino que es posible que sea aplicable para algunos tipos de regímenes políticos y determinados modelos de sociedad.

De acuerdo con Zabalza (2009), la institución educativa debe tener una relativa autonomía funcional y para ello el planteamiento curricular debe aportar cinco características:

- 1) *Centrado en la escuela*. La institución educativa actúa como eje vertebrador de la programación, a través de la adecuación de las perspectivas del programa a las condiciones sociales y culturales y a las necesidades más relevantes de la situación escolar.
- 2) *Centrado en los recursos del medio ambiente*. El centro educativo usa los recursos de su zona a favor de la construcción de “la escuela de tal pueblo o barrio o lugar”. La escuela a la vez es utilizada por los vecinos y organización de ciudadanos como un recurso cultural y formativo. Se produce así, un cruce de influencias que genera una dinámica social y cultural que cuenta con la escuela como agente cultural a disposición del territorio.
- 3) *Consensuado*. Un currículum basado en la programación a nivel de cada escuela que permita la posibilidad de ir introduciendo tal programación en la dinámica del centro, así, cada institución irá descubriendo su propio camino de colaboración.
- 4) *Con incidencia directa o indirecta en todo el abanico de las experiencias de los alumnos*. La escuela se relaciona y está comprometida con todo el conjunto de oportunidades de formación posible en un determinado medio.
- 5) *Clarificador para los profesores, padres y alumnos*. El currículum debe contener explícitamente lo que va a ser el curso o proyecto didáctico: qué y cómo ha de enseñar el profesor, qué ha de aprender el alumno, qué aportaciones de recursos, experiencias y colaboración se espera de la colectividad social.

Si estamos de acuerdo en que hay una necesidad de autonomía en la elaboración de los currículos dentro de las normas legales, sea para la educación básica, sea para la formación de profesores en la educación superior, parece cierto que la opción más adecuada

es el mantenimiento de una posición equilibrada entre la apertura para facilitar la adaptación del currículo a cada contexto o comunidad social.

Delante de algunas limitaciones de los programas curriculares y frente a las realidades y entornos sociales que cada uno vive, seguidamente exponemos, de acuerdo con Casanova (2006), las características que debe reunir un currículum, para que cumpla su función esencial dentro del sistema educativo:

- 1) *Planificado*. La planificación presume el establecimiento de orden, de organización, de secuencia y de jerarquía entre todos sus elementos: objetivos, contenidos, evaluación o estrategias metodológicas. En lo que se refiere al currículum, supone formular con claridad cuáles son los objetivos que se pretenden con el mismo y, en función de estos, decir las modalidades y peculiaridades del resto de sus componentes.
- 2) *Coherente*. Un currículum coherente exige que las partes que lo componen estén unidas entre sí y que constituyan una totalidad armoniosa y construida lógicamente. También supone que entre las partes exista un sentido y que todas ellas sean causa y consecuencia unas de las otras. De esa manera, hay que cuidar la coherencia teórica y formal entre sus elementos cuando se están planteando, de forma que según se va concretando el nivel de implementación se continúe manteniendo hasta llegar al desarrollo en el aula, a través de las programaciones y de las unidades didácticas elaboradas para el trabajo directo con el alumnado.
- 3) *Selectivo*. Un currículum necesita de una selección de contenidos que garantice que ese estudiante de ahora va a finalizar su formación con capacidades y competencias que le permita aprender de forma continuada a lo largo de toda su vida, es decir, que adquiera unos contenidos realmente importantes que sean la base de su aprendizaje posterior. Alcanzar el éxito en la formación de profesores pasa por una adecuada selección de contenidos curriculares, que lleven a lograr objetivos previstos en el sistema sin abandonos a lo largo del camino, a pesar de contar con las dificultades que están presentes en contextos desfavorecidos que, consecuentemente, no apoyan ni ayudan al alumnado a interesarse por los estudios.
- 4) *Provisional*. Se debe tener claro que, en virtud de la evolución histórica de la sociedad y de la situación actual, los cambios son cada vez más frecuentes y un diseño curricular válido para la primera década del siglo XXI, puede ser

insuficiente para la siguiente. Eso indica que una hipótesis de trabajo planteada deberá contrastarse y modificarse paulatinamente en el centro de formación, según avance el tiempo y, con él, la realidad de la ciencia, de la técnica, de la persona y de la sociedad. De esa manera, se disminuyen las resistencias al cambio que se producen en la educación institucional, tanto en las propias administraciones como en los directores y en los profesores que integran el sistema.

- 5) *Sistemático*. El currículum debe ser sistemático, es decir, debe ajustarse a unas reglas o principios que están entrelazados racionalmente, tanto para poder ser elaborado con un planteamiento lógico (dentro de la realidad que se presenta), como para ponerlo en práctica y evaluarlo. Debe contar con la capacidad de garantizar la consecución de los objetivos marcados y disponer de alguna característica que le permita avalar ante la sociedad que la formación de los individuos está basada en una estructuración racional que dará lugar a las metas propuestas. Es importante que las características apuntadas puedan ser comprobadas por cualquier persona que se acerque a la norma que regula el currículum, ya que este es un conjunto ordenado y distribuido en partes organizadas, que facilita el logro de las metas educativas planificadas.
- 6) *Democrático*. Se puede describir la elaboración de un currículum democrático a través de tres objetivos: la elaboración democrática mediante el consenso y la cooperación de todos los afectados; la elaboración cuando tiene como objetivo, entre otros, el de formar ciudadanos demócratas; y la elaboración cuando se incorporan contenidos democráticos en su diseño. En el primero de ellos, la elaboración del currículum debe llevarse a cabo mediante procesos participativos amplios, en los que todos los sectores involucrados realicen sus participaciones de uno u otro modo. De esa manera, se garantiza la publicidad y el conocimiento del contenido curricular, con el compromiso que conlleva la participación y la toma compartida de decisiones. El objetivo de formar ciudadanos demócratas se centra en la preocupación por la formación del individuo para desarrollarse en la sociedad que le espera y para que la propia sociedad se beneficie de una ciudadanía dispuesta a participar y a comprometerse con el futuro común. La importancia de la incorporación de los contenidos democráticos en el diseño curricular se debe a que se aprende viviendo la democracia en las aulas y en los centros docentes. Es

imprescindible que los contenidos democráticos estén infiltrados en toda educación del ser, en su teoría y en su práctica, con el objetivo de que se llegue a lograr una ciudadanía formada suficientemente para ejercer como tal.

- 7) *Funcional*. La funcionalidad es una característica que debe estar presente en el diseño curricular de la formación de profesores, con posibilidad de aplicación en la vida práctica, tanto a niveles profesionales como en las relaciones sociales. Se entiende que un currículo de un centro educativo cumple su funcionalidad cuando las enseñanzas sirven para la vida y para el mundo fuera de la institución.
- 8) *Centrado en la institución y relacionado con el entorno*. La autonomía de las universidades se hace necesaria exactamente por la obligación de adecuar el currículo de formación de profesores a las peculiaridades de la población que atiende. Eso debe ser así para que sea posible desarrollar un currículo que ofrezca respuestas válidas, elaboradas desde la facultad y su comunidad con el entorno donde se desenvuelve lo estudiado. De esa manera, esto implica un amplio conocimiento de las condiciones de los lugares donde irán a ejercer la profesión y de las demandas reales de trabajo, de modo que las propuestas formativas sean coherentes con las necesidades contextuales.
- 9) *Común y diversificado*. El currículo con una base común, que garantice la igualdad de oportunidades a un conjunto de personas involucradas en él, es beneficioso. Sin embargo, hay que reconocer que las personas son distintas, esto supone que hay que atender a esas diferencias si se quiere formar profesores de manera adecuada. Pensar que todos los individuos tienen necesidades e ideales iguales supone que se les obliga a aprender las mismas cosas, en los mismos tiempos y de la misma manera. Aunque se disponga de un currículum común que asegure la calidad y buena formación a todos, no es incompatible con la oferta diferenciada de asignaturas optativas o actividades complementarias diversas donde el estudiante encuentre satisfacción a sus intereses particulares y a sus expectativas futuras.
- 10) *Integrado*. La integración del currículum es la integración de saberes. Para que el currículum pueda ser integrado debe atreverse a dar un paso definitivo al objetivo de superar la fragmentación del saber. No cabe duda de que la conexión entre aprendizaje y vida ayudaría al aprendizaje motivado, al interés por seguir aprendiendo y facilitaría la comprensión de la práctica pedagógica en la aplicación



de la vida. Hay una carencia de funcionalidad comprobable de los aprendizajes exigidos dentro de los centros de formación de la sociedad. Según Casanova (2006), un saber integrado significa que se encuentra vinculado al conjunto del saber anterior y que, por lo tanto, hace admisible la toma de conciencia en lo que se refiere a su dependencia con el resto de los conocimientos. Esta unión de todos los niveles favorece la creación de nuevas estructuras mentales y la generación de nuevas estrategias para seguir conociendo.

- 11) *Intercultural*. La realidad intercultural debe ser considerada a la hora de realizar un diseño curricular. El pluralismo cultural es un hecho innegable en nuestra sociedad. Por ello, la educación intercultural es imprescindible, ya que trata de superar la coexistencia de los diversos grupos culturales, lo que supone una reflexión en busca de lo común entre lo diferente y facilita la comunicación y el conocimiento. Trabajar la conciencia intercultural en la formación de profesores incluye tener la conciencia de la diversidad regional y social, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplias de las que conlleva la lengua materna y la segunda lengua. La comunicación intercultural implica, pues, un conocimiento de la cultura del otro. Ese tipo de comunicación conduce de manera inconsciente a percibir la cultura propia, ya que muchos de los aspectos de esta permanecen invisibles para nosotros y solo aparecen en esta situación de encuentro, comparación e identificación.

El sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento. Los currículos de formación de profesores están repletos de contenidos formales, sin embargo, se olvida de la dimensión afectiva, porque se acredita que la madurez emocional se ha consolidado al ingresar en la universidad, cuando en verdad, ninguno de los adultos ha acabado su educación emocional. La consecuencia de esa realidad es un gran número de profesores sin preparación emocional para enfrentar grupos heterogéneos de estudiantes de entre 11 y 18 años. Otro aspecto que merece la pena mencionar es la falta de conexión entre los contenidos formales teóricos y los prácticos. A pesar de algunas exigencias legales, en realidad los futuros profesores se enfrentan a las prácticas escolares muy tardíamente.

Actualmente existe una preocupación explícita por abrir puertas que conduzcan hacia políticas y prácticas educativas más optimistas y democráticas que atiendan a la formación

más efectiva de profesores en su práctica docente lo que, por consiguiente, afectará positivamente a la formación de los estudiantes de la Educación Básica. Entendemos que es necesario que los involucrados en las licenciaturas, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debates sinceros, sin temores ni disimulos, acerca del porqué de los contenidos (las asignaturas) que proponen y cómo lo hacen; sobre qué dimensiones de la realidad; con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros futuros profesores y les permitimos comprender el contexto real que aportan los lugares donde desarrollarán, de forma efectiva, el ejercicio profesional docente: la escuela de educación básica brasileña.

El currículum como proyecto de la institución educativa lleva en su esencia una concepción de ser humano, de la educación y de la sociedad. Por esa razón, en cualquier debate en torno al sistema educativo y los valores inherentes a los proyectos institucionales o de formación que se planifican, la discusión debe partir de considerar en primer lugar el carácter doctrinario del currículum.

## **1.7 Consideraciones finales**

El estudio del capítulo nos ha mostrado que el currículum es un puente entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, es decir, engloba discursos teóricos generados en el medio educativo y fuera de él. Eso se da porque el currículum representa y presenta intereses e ideales que caracterizan un contexto muy concreto, lo cual evidencia la no neutralidad de las políticas y las prácticas curriculares.

Pudimos percibir también que en torno al currículum se realizan diversos tipos de actividades que son el resultado de las transformaciones que sobre él provocan prácticas y decisiones políticas y organizativas en su aplicación y desarrollo. O sea, desde el momento en que es elaborado un currículum (y se discute y se dispone su diseño), hasta cuando se pueden percibir sus efectos educativos, la concepción original fue interpretada y realizada de una manera o de otra.

En las primeras teorizaciones sobre el currículum subyacía un claro interés por controlarlo con reglas y mecanismos instituidos por la realidad educativa, en los que estaban implícitos culturas y tradiciones pedagógicas. Hoy, dada la centralidad teórica y práctica que

tiene el currículum, cualquier política, estrategia o programa de cambio, reforma o mejora de la educación implica la revisión del currículum tanto de la Educación Básica como de las carreras universitarias de formación de profesores. La constante preocupación por la mejora en el aprendizaje y en la capacitación docente demanda inevitables cambios de los contenidos y de las formas de enseñanza y formación. A eso se deben las frecuentes reformas curriculares que no siempre cumplen lo que declaran pretender.



**PARTE I**  
**CAPÍTULO 2**

**LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y  
SUS IMPLICACIONES EN LA  
EVALUACIÓN CURRICULAR**



## 2.1 Introducción

La evaluación educativa, sea de aprendizaje o curricular, se ha configurado como un campo de estudio independiente, expuesto al análisis de variadas corrientes de interpretación educativa y aproximación metodológicas. Sin embargo, a la evaluación, de manera general, se le han conferido diversas definiciones, las cuales reflejan la naturaleza del objeto evaluado y la orientación que sigue el propio proceso evaluativo.

El primer concepto que viene a nuestra mente es el de “medir” los resultados o efectos. Eso implica el empleo de instrumentos confiables, que generen datos capaces de ser valorados en una escala determinada. Pero también, la evaluación puede tener el objetivo de proporcionar informaciones acerca de la naturaleza general del objeto evaluado para facilitar un análisis. Su meta fundamental es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado.

A lo largo del tiempo el término “evaluación” ha evolucionado y se han ampliado las muchas definiciones y funciones que se le han aplicado, dependiendo del contexto en el que se encuentre. El hecho de evaluar individuos y programas surgió en el año 2000 a. C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a. C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. En el siglo XIX, en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar a los servicios públicos y, a finales del siglo XX, surgió el movimiento para la acreditación de instituciones educativas y programas en los Estados Unidos. Desde entonces, el proceso de acreditación se transformó en uno de los principales medios para evaluar los servicios educativos. En los primeros años de este siglo se produjo un

acercamiento y un trato aún mayor de la evaluación con la aparición de los test estandarizados, que tenían la intención de que la educación fuera más eficiente para que un mayor número de alumnos pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas (Stufflebeam y Shinkfield, 2005).

Aunque no se trate de un tema nuevo, se pone mucho énfasis en el problema de la evaluación. Existe la necesidad de perfeccionar las técnicas para mejorar los instrumentos de medida y, consecuentemente, de la evaluación. Evaluar no es solo medir los resultados obtenidos, aunque sean muy importantes para la evaluación, vista desde un sentido más amplio, sino que debe, inevitablemente, desempeñar un papel que sirva para fortalecer positivamente toda la institución educativa, como reconoce García (2000), afirmando que la evaluación educativa tiene variadas intenciones como, por ejemplo, la de valorar el producto del trabajo escolar, o el resultado del proceso de enseñanza y de aprendizaje, o la eficacia de un centro educativo, o la eficiencia relativa a un programa, apreciando, asimismo, las variables que inciden en el entorno escolar: alumnos, profesores, programas, estímulos educativos, ambiente social, etc.

Sin dejar de valorar la importancia de la medición en las estrategias evaluativas en la educación, Tyler<sup>4</sup> (1973), en los primeros años de la década de los treinta del siglo XX, acuñó el término *evaluación educacional* y publicó una amplia y renovada visión del currículum y de la evaluación. En un periodo de alrededor de quince años desarrolló sus perspectivas y reflexiones hasta conformar un método que destacaba la necesidad de establecer, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimientos, como una etapa inicial del estudio evaluativo. Es decir, el método tyleriano se caracterizó por concentrarse en unos objetivos claramente fijados y en su consecución. Como consecuencia de esta definición, los evaluadores deberían ayudar a quienes preparaban los currículos a clarificar el rendimiento de los alumnos, que había sido precisamente determinado a través de la realización del currículum. Dicho de otra manera, la producción del currículum quedaba apoyada tanto por los contenidos que debían conocer como por la evolución del rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, Tyler reconocía y acentuaba que las diferencias entre los objetivos, las

---

<sup>4</sup> Ralph W. Tyler es considerado el padre de la evaluación educacional por haber desarrollado, en 1942, el primer método sistemático de evaluación educacional. El método se centra en determinar el grado de éxito, por lo que se opone a métodos indirectos que determinan factores como la calidad de la enseñanza, el número de libros que hay en la biblioteca, los materiales y la participación de la comunidad. Sus aportaciones ejercieron amplia influencia en la pedagogía y permanece como uno de los grandes hitos de la historia de la evaluación concebida como ciencia.



necesidades y los niveles de un lugar u otro interferirían en la adaptación de los test estandarizados, por lo que su modelo podría resultar de difícil aplicación.

Vale resaltar que, antes de que Tyler publicara su modelo evaluativo, la evaluación era idéntica a la valoración, o sea, los estudios se centraban en el estudiante y en la valoración de los logros alcanzados por él. Con ello, Tyler buscó poner énfasis en los objetivos educativos, como por ejemplo los currículos, y de esa forma acentuó la necesidad de definir objetivos en términos de rendimientos, como una etapa inicial del estudio evaluativo.

A partir de los intentos por cerrar las brechas del modelo de Tyler surgieron nuevos modelos de evaluación que reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones, y analizar el perfeccionamiento y la prestación de servicios, así como definir los resultados que se desean obtener de un programa, enfatizando la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 2005). Los trabajos realizados por los investigadores después de Tyler, como por ejemplo Scriven (1967), Stufflebeam (1967) y Stake (1967)<sup>5</sup>, durante los años 70 son altamente destacables. Ellos, entre otros, aportaron a la evaluación educativa descripciones, discusiones y debates acerca de cómo debía ser concebida la evaluación y cómo uno debe prepararse para ejercer un servicio evaluativo.

Tras el breve resumen histórico podemos percibir que la evaluación tiene una larga historia, aunque solo muy recientemente se ha llegado a considerar la evaluación como una práctica profesional. Sin embargo, de una manera general, buena parte del trabajo evaluativo en el ámbito educativo actual ha cambiado muy poco y continua basándose en ideas y técnicas que ya se aplicaban hace mucho tiempo, como por ejemplo las encuestas, las comisiones, la acreditación y las comparaciones experimentales de varios programas, a pesar de la creciente búsqueda de métodos adecuados, del incremento de la comunicación y del desarrollo de nuevas técnicas.

Aunque se trate de un área que tiene mucho por investigar, no hay duda de que la evaluación educativa poco a poco se va convirtiendo en una parte de interés para el aparato gubernamental y tampoco podemos dejar de considerar que es una de las actividades fundamentales de los servicios profesionales de la educación. Una parte del trabajo evaluativo, la que consiste en la regulación y protección del interés público, puede ser dirigida por organismos independientes, como agencias gubernamentales y juntas acreditadas. Pero las

---

<sup>5</sup> Citados en Stufflebeam y Shinkfield, 2005.

evaluaciones más importantes en los servicios educativos deben ser realizadas por los propios profesionales de la educación, para que puedan asegurarse de que el servicio educativo atiende a las necesidades y cumplen los objetivos planificados. De esa forma entendemos que la evaluación es una responsabilidad tanto personal como institucional y debe ser tratada como un proceso consciente para recoger y formalizar informaciones que puedan ayudar en la elaboración de los currículos. Todos los que están relacionados con la evaluación, ya sea en general o como especialistas, deben tener una amplia visión de todos los papeles con el fin de que su participación se integre para que el valor evaluativo alcance su objetivo principal: la mejora en la calidad educativa.

Junto al esfuerzo por mostrar la importancia de la evaluación para el ámbito educativo se produce una cierta preocupación por dar respuesta a la pregunta: ¿qué es la evaluación? En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, a un profesor o a un programa educativo, y una forma común del juicio es la calificación. Sin embargo, algunos investigadores difieren, en la conceptualización del término, en aspectos menores, mientras otros mantienen diferencias sustanciales. Por ejemplo, para Tenbrink (1999), la evaluación es un proceso de obtención de información y se usa para formular un juicio que, a su vez, se utilizará para tomar decisiones. Es decir, primero se obtienen las informaciones necesarias para emitir juicio sobre las mismas y, a partir de ahí, se toma una decisión que es el objeto final de la evaluación. El que evalúa, a su vez, pasa por tres fases en el proceso: la preparación para evaluar (disponerse a evaluar), la recogida de datos (obtener la información que necesita), la formación de juicio y la toma de decisiones.

Esta definición es consecuente con lo que dicen, en momentos distintos, Sancho Gil (1990), Livas Gonzáles, (1982) y Miguel López (1999). El primero define la evaluación como la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presume un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice la calidad del juicio formulado. De acuerdo con Gonzáles, (1982) la evaluación es un proceso que consiste en obtener informaciones sistemáticas y objetivas acerca de un fenómeno e interpretar dichas informaciones con el fin de seleccionar una opción entre distintas alternativas. Estas dos definiciones se centran en el término *valor* e implican que la evaluación siempre supone juicio, visto que desde el momento en que la evaluación emplea procedimientos para obtener informaciones seguras e imparciales ya está ligada a la valoración.

Sin embargo, el concepto de evaluación expuesto por López (1999) no tiene como meta esencial determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado, sino que se apoya en cuatro puntos: a) la evaluación es la búsqueda de un conocimiento de la realidad; b) este conocimiento, para ser fiable y eficaz, debe basarse en un análisis sistemático de dicha realidad; c) el conocimiento de la realidad incluye los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado; d) la evaluación es un acto profesional con intención de mejora.

Dentro de esos conceptos verificamos que los investigadores enfatizan en el proceso evaluativo la importancia de las informaciones obtenidas y los juicios, unidos a una toma de decisiones, ya que la evaluación debe ser considerada como una señal continuada para la toma de determinados procedimientos con un individuo o un grupo en las orientaciones de trabajo.

En resumen, evaluar es observar el proceso instructivo contrastándolo con las metas que se quieren obtener, determinando en qué medida se van cumpliendo los objetivos marcados y actuando en consecuencia según las desviaciones encontradas. Es conocer la realidad para informar, comprender y orientar en la toma de decisiones, orientar para elaborar programas, tomar medidas que conduzcan a la realización de acciones para el cambio y la mejora. Estos procedimientos, inevitablemente, conducen a una aceptación de juicio sistemático de valor o mérito de un objetivo, que lleva implícita una interpretación de la información conocida y la consecuente emisión de juicios valorativos. Por lo tanto, es un proceso de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículum, con relación a la realidad de la institución y del entorno social en el que se desarrolla el plan de estudio. Sin embargo, es un proceso que puede darse de manera dinámica, sistemática y deliberada desde el inicio de la elaboración del plan curricular para suministrar validez, confiabilidad y objetividad, además de establecer la relevancia, alcance, duración y eficacia del plan curricular de acuerdo con las necesidades e innovaciones que el proceso educativo y social exige en el momento actual.

Sea cual sea la concepción que adoptemos y el momento en el que nos propongamos iniciar el proceso investigador, la evaluación se entiende, de manera general, como la formulación de un juicio o la valoración sobre la “calidad” de aquello que es evaluado o evaluable, siempre que la orientación valorativa no conduzca a interpretaciones radicales y subjetivas que generen un resultado innecesario e impida el progreso.

En este apartado de la tesis doctoral nos centramos en examinar los estudios teóricos acerca de la evaluación educativa, ya que es una de las actividades más importantes para determinar la validez del servicio prestado por una institución de enseñanza. Puesto que en el ámbito educativo tanto la evaluación de los aprendizajes como la evaluación curricular son de gran valor y utilidad para la mejora de la práctica educativa en las diversas modalidades de intervención pedagógica, dividimos el capítulo en dos grandes partes: la evaluación de aprendizaje y la evaluación curricular. La primera parte es una investigación bibliográfica organizada y sistemática cuya finalidad es conocer las concepciones coherentes y armónicas que son utilizadas al servicio de las metas pedagógicamente valiosas para el ámbito educativo. La segunda parte trata de los planteamientos para una evaluación curricular, el análisis de los instrumentos y técnicas de evaluación curricular y los criterios que tienen que cumplir los instrumentos de evaluación, señalando las investigaciones desarrolladas con el objetivo de ayudar en la mejora de la actividad educativa de los programas de formación.

## **2.2 La evaluación de aprendizaje**

Durante todo el siglo XX y hasta la actualidad, los educadores y psicólogos entraron en una especie de “loca carrera” en busca de un método ideal de enseñanza. Se crearon diversos métodos de enseñanza y de aprendizaje como el tradicional, los de base estructural, los de raíz humanística y psicológica y otros. Sin embargo, los teóricos llegaron a la conclusión de que el método no puede ser visto como un modelo cerrado y definitivo, esto es, a diferencia de lo que ocurre con la receta de un pastel, no existe una fórmula perfecta que conduzca de forma mágica a un resultado exitoso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de los años ochenta el concepto de metodología fue revisado y lo que antes era tratado como algo cerrado pasó a ser un proceso dinámico, cíclico, cargado de incertidumbres y sin una conclusión predeterminada. Ahora, lo más importante no es que el profesor intente transmitir todo el programa, sino hacer que el alumno aprenda a usar lo que está aprendiendo. De esa manera, el aprendiz estará preparado para continuar el estudio después de haber terminado su formación. Después de eso, surgen algunas preguntas que

están en la cabeza de todas las personas involucradas en la labor docente, tanto de la enseñanza básica como de la formación de profesores: ¿cómo evaluar lo que fue enseñado?, ¿cómo saber si el profesional de educación está preparado para enfrentarse a los alumnos y a las clases?, ¿cómo evaluar al profesor?, ¿cómo medir la validez de un programa de formación de profesores de español como lengua extranjera?

Evaluar no se reduce a constatar un cierto nivel en el alumno ni en distribuir conceptos cualitativos. Es un instrumento para orientar la acción pedagógica y mejorar la enseñanza, y para el alumno sirve como respuesta a su desarrollo en el aula. Según Rosales (2000), desde la perspectiva del docente, evaluar es reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sobre su propio trabajo como profesor, sobre las circunstancias institucionales y sociales que intervienen en ello. Esta reflexión debe tener por objetivo profundizar en el conocimiento de aquello que se evalúa y facilitar su valoración, así como la adopción de medidas de perfeccionamiento.

Toda sociedad tiene su sistema evaluador que lleva incorporada una intencionalidad que determina qué finalidad tiene la evaluación. Esta finalidad puede ser incorporarla a los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde su inicio, para mejorarlo mediante una recogida de información oportuna y continua que vaya ajustando y perfeccionando el desarrollo del alumno. Si se da esta finalidad, los objetivos que cumple la evaluación ya no se limitan a verificar resultados, sino que se amplían para mejorar la acción educativa.

Cuando se habla de evaluación, sea de aprendizaje o curricular, viene a la mente aplicar test o encuestas, o calificar a alguien o algo. Pero esa mágica palabra no puede estar solamente asociada a examen con sus notas o a la aplicación de un cuestionario para acreditación de un programa, por ejemplo. Su definición va un poco más allá, ya que el mal uso de la evaluación puede desvirtuar su verdadero significado. Pero, inevitablemente, la evaluación debe desempeñar un papel, debe contribuir al progreso y utilizarse para identificar los puntos débiles y los fuertes, así como para tender hacia una mejora; puede, por tanto, convertirse en una fuerza positiva. Sin la evaluación, el proceso de enseñanza y de aprendizaje sería algo casi imposible, puesto que es un proceso continuado de análisis del currículum y de la metodología aplicada por el profesor. Esta está sostenida por los objetivos de la enseñanza que son elaborados a partir de una investigación y de un diagnóstico de los prerrequisitos presentados por el estudiante. En la elaboración de los objetivos, el docente debe prever cambios de comportamiento y actitudes partiendo de trabajos anteriores donde

son ofrecidas varias situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Así, el profesor va a preocuparse por verificar si hubo o no aprendizaje, o sea, si los objetivos fueron desarrollados con éxito y, consecuentemente, si ocurrieron cambios de comportamiento.

De la discusión anterior, el punto de vista es consistente con lo que dicen las investigaciones de Casanova (1997) cuando la autora afirma que el concepto de evaluación aplicado a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continuada, y significativa, para entender la situación y conocer la realidad, formar un juicio de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para conseguir la actividad mejorándola progresivamente.

Con todo, también en esa línea de argumentos, Pérez (2006) nos muestra que la evaluación pedagógica es la valoración de todos los factores relevantes que integran los procesos educativos, realizada a partir de criterios y de referencias preestablecidas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, para facilitar la toma de decisiones de mejora. Es decir, hay que poner mucho cuidado no solo cuando el profesor seleccione la información, sino también cuando clarifique y proporcione una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados.

Efectivamente, evaluar es un proceso continuado, descriptivo, acumulativo y comprensivo, que permite acompañar el desarrollo del objeto investigado (el alumno o el currículum, por ejemplo), en diferentes situaciones. Esto nos permite decir que la evaluación curricular está íntimamente relacionada con las aproximaciones conceptuales y metodológicas existentes en el ámbito de la evaluación educativa. Por ello, en la manera de realizar la evaluación del currículum está implícita también una concepción del propio currículum. Es decir, la manera de concebir la teoría curricular, sea técnica, práctica o crítica, de alguna manera determina la selección y aplicación de un enfoque evaluativo que sea conceptual y metodológicamente afín. Por lo tanto, a nuestro parecer, antes de entrar en los conceptos y las descripciones de la evaluación curricular, conviene analizar brevemente los tres tipos de evaluación de aprendizaje: la evaluación inicial, de diagnóstico o predictiva; la evaluación sumativa; la evaluación formativa.

### **2.2.1 La evaluación inicial, de diagnóstico o predictiva**

El diagnóstico es considerado tanto el proceso que determina la naturaleza de una posibilidad, de una dificultad o de una deficiencia en un sujeto como el informe resultante de este proceso. Sus conclusiones tienen como finalidad la mejora o corrección de las dificultades y de las deficiencias encontradas, teniendo en cuenta, también, las posibilidades de desarrollo o de cambio. El diagnóstico busca conocer la realidad, sus causas y sus posibilidades, y su finalidad es subsanar las deficiencias encontradas y potenciar el cambio a mejor.

La evaluación inicial, de diagnóstico o predictiva es aquella que se utiliza al principio de un proceso evaluador, antes de iniciar un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Permite saber cuál es el estado cognitivo de los alumnos y ajusta la acción docente a las características del alumnado. Se trata de disponer de información significativa y suficiente que facilite una visión de conjunto a partir de la que se pueda realizar la valoración de la calidad del proceso educativo que está siendo desarrollado por un colectivo concreto y en un contexto determinado, de manera que se pueda obtener un conocimiento lo más riguroso posible sobre la congruencia de los objetivos educativos propuestos, la utilidad de los métodos manejados, la organización escolar y el rendimiento de los alumnos. La información consecuencia del diagnóstico se tiene que reflejar en decisiones que permitan corregir, apoyar, modificar y perfeccionar el funcionamiento del proceso y, en consecuencia, la calidad de los resultados. La evaluación así entendida permitirá, por un lado, al alumno mejorar su proceso de aprendizaje y, por otro, al profesor introducir, cuando sea preciso, los cambios necesarios en su propia práctica.

Se puede decir que la evaluación como diagnóstico facilita el aprendizaje porque parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los aprendices. Permite conocer en qué punto se debe empezar la enseñanza y cuáles son los conocimientos previos de los alumnos. Esta práctica, a veces, es indispensable para que el profesor pueda proporcionar un aprendizaje que sea relevante y significativo para los alumnos, ya que informa de que el aprendiz posee los conocimientos suficientes para llevar a cabo los estudios con un nivel de logro aceptable, de ahí que su finalidad sea el pronóstico del rendimiento futuro del aprendiz. Puede también establecer puntos de referencia acerca de la situación inicial del mismo.

Algunos teóricos, como Monedero (1998), definen la evaluación diagnóstica como una evaluación que juzga algo que aún no ha sucedido, pero que se cree que sucederá, es decir, se saca una conclusión de antemano de algo que ocurrirá durante el hecho educativo y después de él, puesto que es aplicada siempre al comenzar un plan de estudios, un curso, un programa o, incluso, parte del mismo. Eso supone un diagnóstico inicial del conocimiento que tiene el alumno. La constatación de este conocimiento sirve de base para la programación del curso y, consecuentemente, para un aprendizaje más significativo.

Según Barberà (1999), no se puede decir que la evaluación inicial describe simplemente conocimientos conceptuales o procedimentales. Tiene, además, toda una vertiente menos delimitada de carácter experimental que incluye tendencias, motivaciones y disposiciones hacia el aprendizaje. Eso nos hace entender que la ejecución de la evaluación inicial ayuda al profesor a establecer el grado de profundidad con el que se deben tratar los contenidos y a descubrir el nivel de heterogeneidad existente en el aula. Si el profesor detecta que una gran parte de los aprendices desconocen algunos temas importantes que se daban por sabidos, será necesario incorporarlos en el desarrollo de la secuencia didáctica. Si la falta de estos conocimientos se percibe en pocos alumnos, la estrategia será de carácter más particular. Al estudiante este tipo de evaluación le posibilita tener conciencia de sus conocimientos y dificultades, lo que resulta un primer paso para poder seguir avanzando en el estudio

A partir del perfil que tiene este tipo de evaluación, si hacemos una transposición a un currículum de formación de profesores, la evaluación de diagnóstico puede ser utilizada para identificar las características del proyecto pedagógico del curso, explicar los programas de las asignaturas, identificar la carga horaria y verificar la adecuación con las normativas legales que rigen la educación superior en el país. En suma, hace una constatación analítica de las estructuras que componen el curso.

### **2.2.2 La evaluación sumativa**

La evaluación sumativa es una forma de evaluar que se fundamenta en interpretaciones con criterios y normativas, es decir, es una manera de identificar el rendimiento de los alumnos al final de un determinado periodo. Es el proceso por el que se



proporciona información a quienes han de tomar decisiones respecto a la eficacia y éxito de un curso al finalizar el mismo. Es una modalidad de evaluación que está centrada en los resultados. Es aplicada tras una cantidad de actividades de aprendizaje y sirve para informar al profesor y al alumno sobre el conocimiento y el control de un conjunto de objetivos, creando las condiciones para calificar al estudiante según el grado y el nivel de conocimiento. La valoración va a determinar el paso o no a un nivel más avanzado. De ahí se puede entender que la evaluación sumativa es una evaluación final a la que los alumnos son sometidos tras un curso o un programa de enseñanza.

Como afirma Casanova (1997), es un modelo de evaluación que no da importancia a los hábitos de estudio y trabajo, las actitudes personales hacia uno mismo y hacia los demás, el desarrollo del razonamiento, el uso adecuado de técnicas de estudio o de diversos procedimientos instrumentales. Se cifra en los resultados y promueve y es promovido por una sociedad competitiva.

La evaluación sumativa posibilita la información sobre el comportamiento de los estudiantes después de un periodo más largo de aprendizaje. Es una evaluación de final de unidad, final de trimestre, semestre o año. Está hecha a través de un instrumento de medida. Para que la evaluación sumativa sea aplicada en el aula es necesario que esté totalmente integrada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Cuando una tarea o etapa se concluye, determina en qué medida los alumnos lograron los objetivos previamente planteados, ya que es una valoración dirigida a medir, por ejemplo, la competencia lingüística actual del alumno, las destrezas y las actividades en un contexto comunicativo relevante. Se trata, por tanto, de algo estrictamente delimitado y sistematizado.

Este tipo de evaluación, practicada bajo un planteamiento coherente y adecuado al grupo en cuestión, puede contribuir a estimular a los alumnos y ayudar al profesor a evaluar lo que cada aprendiz es capaz de realizar, puesto que esta evaluación consiste en hacer un juicio global sobre su desarrollo de conocimientos, competencias, capacidades y actitudes. Se trata de una evaluación periódica, que compara el grado de consecución logrado al final de un periodo respecto de los objetivos previamente definidos. En el aula permite que el profesor tome decisiones sobre la calificación final, la progresión o la articulación del aprendiz. Como lo que nos interesa está vinculado a las reflexiones del proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, nos parece oportuno presentar a continuación el concepto de evaluación sumativa que se aporta en el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

La evaluación sumativa que se realiza al finalizar una etapa determinada del proceso, centra el análisis en aspectos de carácter general relacionados con el éxito o el fracaso del plan previsto, en vez de atender a asuntos de desarrollos más concretos, propios de evaluación formativa. En cualquier centro docente es importante la dimensión sumativa de la evaluación en la medida en que proporciona una visión de conjunto que permite comprobar si se ha producido de forma efectiva el aprendizaje por parte de los alumnos en un curso o en un nivel determinado. Una perspectiva más amplia que la que proporciona la práctica diaria de la docencia lleva a ponderar con mayor realismo los resultados de lo que se está acometiendo día a día y alivia muchas veces del posible desánimo producido por crisis momentáneas sobrevenidas durante el desarrollo del currículo.

En resumen, la evaluación sumativa tiene por finalidad asignar calificaciones y determinar promociones, así como conocer el grado en que se han alcanzado los objetivos de un curso, un libro o una unidad didáctica a través de una nota o calificación.

En Brasil, el gobierno aplica una evaluación a los futuros profesores cuando concluyen los estudios de formación docente. Esta evaluación, como ya comentamos en la introducción de la tesis, pertenece a la educación superior y se llama ENADE (Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes). Su objetivo es acompañar el proceso de aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes con relación a los contenidos previstos en el proyecto curricular del curso, sus habilidades y sus competencias para comprender temas en el ámbito específico de su profesión ligados a la realidad brasileña y mundial y a otras áreas del conocimiento.

El Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes brasileños es un ejemplo de la evaluación sumativa aplicada al currículum de un curso de la educación superior a través de los estudiantes, ya que tiene como meta obtener información acerca del grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos finales de un programa. Nuestra crítica está en el ámbito de la validez del examen. El tipo de prueba, de cada curso, es igual para todo el país, pero, ¿cómo universidades distintas con currículos diferentes son capaces de dar resultados fiables?

### **2.2.3 La evaluación formativa**

Otra modalidad de evaluación es la evaluación formativa que proporciona información a los profesores durante la enseñanza y el aprendizaje de una asignatura o la aplicación de un programa curricular, con el objetivo de mejorar el proceso. Es un modo de

evaluación cuya función más importante es la organización del aprendizaje. Por sus características este proceso tiene un carácter que particulariza la relación entre el profesor y el alumno. Muestra al aprendiz y al maestro (o al evaluador y el objeto evaluado) el grado avanzado, señalando la oportunidad de descubrir dónde están y en qué consisten los fallos y las dificultades que impiden el éxito. Este modelo de evaluación se ocupa de todo el proceso instructivo con el objetivo final de reparar las deficiencias detectadas en cualquier momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y no solo al final, cuando ya puede ser tarde.

Tiene el objetivo de identificar las principales dificultades de aprendizaje para que este pueda desarrollarse de manera clara y fluida. Verifica los cambios de comportamiento de los alumnos relacionados con los objetivos que fueron propuestos. Esta evaluación supone el análisis de pequeñas porciones, de pequeñas etapas, donde el evaluador verifica lo que el estudiante aprendió y proporciona nuevas informaciones y tareas para que el alumno continúe el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como nos aclaran Mendonza, López y Martos (1996),

la modalidad formativa-informativa de evaluación nos permite orientar y ayudar a los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje y nos ayuda a replantearnos nuestra actuación y los componentes planificados: detectar problemas de aprendizaje que tienen los alumnos, prever lo que es preciso cambiar (objetivos, estrategias de intervención, actividades de aprendizaje, etc.) para mejorar una situación dada; y, especialmente, para informar a los alumnos de los datos relativos que afectan a su propio proceso de aprendizaje. (p. 386)

También se debe entender la evaluación formativa como una evaluación formal, sistemática e incorporada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es un proceso continuo de retroalimentación que proporciona elementos al profesor para orientar provechosamente la enseñanza. Según Wheeler (1979),

si al adelantar un paso hacia una meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta, así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Este ciclo de pasos hacia delante y hacia tras puede repetirse hasta alcanzar la meta total, tanto si se trata de la que se estableció originalmente como si ha sido modificada a la luz del feed-back. (p.290)

De ahí se puede concluir que la evaluación formativa se aproxima a una evaluación continua y constante, ya que observa atentamente todos los pasos realizados por el alumno, es decir, cómo trabaja, hasta dónde llega y qué dificultades tiene. Con este procedimiento, el

profesor puede diseñar actividades apropiadas a la clase y graduar los distintos objetivos de aprendizaje de manera más eficaz. Al adoptar la evaluación formativa, el profesor estará intentando mejorar el proceso de planificación del currículum, de la enseñanza y del aprendizaje. De acuerdo con Mendonza, López y Martos (1996), adoptar la evaluación formativa aporta información para poder constatar el nivel de aprendizaje del estudiante en cada etapa de instrucción y poner remedio a tiempo de las deficiencias. Sirve también para valorar los métodos, objetivos, actividades y, consecuentemente, mejorar el proceso didáctico y formador.

Casanova (1997) propone la definición de la evaluación formativa como una evaluación incorporada al proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que lo importante es obtener personas bien formadas, con sus capacidades desarrolladas al máximo. Sin embargo, esto solo se puede lograr con una labor diaria que se centre en el proceso y la formación continua del alumno, que valore cómo va avanzando y proponga los cambios necesarios para mejorar. Este modelo evalúa permanentemente y realiza los ajustes requeridos, para que sea posible la retroalimentación permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al alumno, la evaluación formativa le permite tener conocimiento de su propio desarrollo de una manera reflexiva, buscando encontrar una mejor forma de adquirir el conocimiento necesario para avanzar y garantizar un aprendizaje de calidad, ya que le da “información sobre su autoconocimiento, para que sepa dónde está (autoevaluación) y para que pueda reorientar su proceso de aprendizaje. Para el alumno, puede tener rasgos de autoevaluación, a través del diálogo profesor-alumno sobre los procesos de aprendizaje” (Mendoza, López y Martos, 1996, p. 385).

Desde el punto de vista del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas la evaluación formativa es

un proceso continuo de acopio de informaciones sobre el avance del aprendizaje, así como los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas.

En este sentido, la evaluación formativa cumple su función durante el desarrollo del aprendizaje. Cuando el profesor examina sistemáticamente los resultados de la enseñanza,

proporciona indicadores útiles para reconducirlo. No obstante, según Forns (1998), la evaluación formativa se encuadra también dentro del ámbito conductista porque:

- 1) Determina el nivel de logro del alumno respecto al objetivo planteado;
- 2) Indica las principales dificultades de los alumnos en la consecución de los aprendizajes propuestos;
- 3) Informa al profesor acerca de la eficacia de su programa en relación con el nivel de sus alumnos.

Además de lo que dice Forns (1998), Casanova (1997) señala otras cuestiones importantes cuando destaca que la evaluación formativa cumple unos objetivos que no se restringen a comprobar los resultados sino que van más allá, como por ejemplo:

- 1) Detectar la situación de partida general para dar comienzo o continuar un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje;
- 2) Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior;
- 3) Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
  - a. conocer la ideas previas del alumnado;
  - b. adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo;
  - c. regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades sugeridas;
  - d. controlar los resultados obtenidos;
  - e. mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a las unidades siguientes.
- 4) Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos en el desarrollo de las unidades que la componen;
- 5) Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales;
- 6) Elaborar informes descriptivos acerca de las características del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos;

- 7) Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro de estudio como para su actividad en el aula;
- 8) Comprobar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación;
- 9) Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos del centro.

La evaluación formativa, además de ser una valoración reflexiva, da al evaluador y al evaluado informaciones significativas acerca del progreso o no del aprendizaje. Al profesor le permite identificar el avance de la competencia comunicativa de los aprendices, el desarrollo de las destrezas de aprendizaje, de las destrezas sociales y de lo que debe ser más explotado en el aula. Con ello proporciona un mejor planteamiento metodológico y curricular. A los alumnos, la evaluación formativa les muestra lo que ellos mismos deben hacer a favor de su formación y del avance de las competencias y habilidades planteadas.

En el entorno de la enseñanza y del aprendizaje, la evaluación formativa tiene un papel muy relevante y conduce a un efecto poderoso en los resultados del aprendizaje, equilibrando el lado afectivo del alumno, mejorando su competencia, su confianza y autoestima como sujeto inmerso en un proceso de aprendizaje.

Específicamente, en cuanto a la utilización de la evaluación formativa en el análisis de un currículo, Pérez (2006) evidencia que la información así recogida, sobre el proceso de desarrollo del programa, puede ser aplicada de dos formas distintas: o de un modo inmediato para tomar decisiones formativas sobre el programa, o de forma más retrasada, tras el oportuno proceso de recopilación, ordenación y tratamiento, a la hora de tomar decisiones de carácter sumativo.

No cabe duda de que la evaluación formativa ocupa un lugar importante en el día a día de la clase. Aporta una valoración reflexiva que es una parte esencial para el progreso del aprendizaje en curso. Aplicada en el aula puede proporcionar información significativa para los profesores respecto del proceso de formación de los alumnos, del desarrollo personal de los mismos, de las destrezas de aprendizaje y de las destrezas sociales. En determinadas situaciones, la evaluación formativa puede ser una herramienta válida y fiable a la hora de plantear la evaluación del aprendizaje o del cumplimiento de los objetivos planteados en el currículum.

En el ámbito educativo, tanto para el aprendizaje como para la evaluación curricular, se pueden aplicar técnicas e instrumentos que permitan recoger datos con procedimientos para comprobar la información relativa al nivel del objeto evaluado. La **observación** será una técnica fundamental en la recogida de datos y en el análisis de los mismos. La observación es una manera de captar, de modo descriptivo y contextualizado, una secuencia didáctica elegida en función de los objetivos de la observación y las informaciones necesarias y relevantes para aplicar la evaluación. Por ello, lo más importante en situaciones de observación es delimitar qué se va a observar y cómo se llevarán a cabo tales observaciones. Se recomienda efectuarlas en tres momentos diferentes del proceso para sacar conclusiones válidas. Para una buena evaluación se hace indispensable exponer los objetivos que un estudiante ha conseguido y los contenidos que ha estudiado, para que tanto el docente como el alumno sepan cómo se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuál es el camino que han de seguir.

En la **recogida de datos**, para verificar el desarrollo del estudiante o de un currículum de manera cualitativa, formativa y descriptiva, es necesario poner en práctica un tipo de metodología que permita observar a través de las técnicas adecuadas. Para que la recogida de datos, mediante la observación, resulte fiable, Casanova (1997) propone los siguientes requisitos:

- 1) Planificación;
- 2) Definición clara y precisa de los objetivos;
- 3) Sistematización;
- 4) Delimitación de la información que se va a recoger;
- 5) Registro escrito de los datos.

Sin embargo, la idea que es aceptada por casi todos los investigadores es que la evaluación formativa debe pasar por tres fases para que cumpla su propósito:

1ª Fase: Pre-evaluación. En esta fase se deben establecer los objetivos de la evaluación; determinar los aspectos que deberán ser observados; decidir los métodos que se deberán seguir y las técnicas de recogida de datos y realizar un esbozo de las fases siguientes.

2ª Fase: Fase de recogida y análisis de datos. En esta fase se observa y analiza atentamente lo que se planteó en la fase anterior e identifica las necesidades de cambios. Se analizan e interpretan todos los datos recogidos.

3ª Fase: Post-evaluación. En esta fase se hará una valoración de los datos recogidos, analizando las causas y comunicando los resultados obtenidos.

Dentro de esta idea general, Mendoza (1996) propone una ampliación de las fases evaluativas considerando la evaluación formativa como un proceso de búsqueda y análisis de datos que se organizan en un modelo establecido con la finalidad de hallar alternativas para mejorar la actividad docente y para optimizar y facilitar el aprendizaje del alumnado, durante el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje. De ese modo plantea un modelo de evaluación formativa que se puede perfectamente tomar como base para una posible aplicación en la evaluación curricular. El modelo está adaptado y puede ser resumido en cinco fases como muestra el cuadro que sigue:

### **Fases del modelo del proceso formativo de evaluación<sup>6</sup>**

#### **1ª Fase: Planificación**

- 1) Intención / finalidad: para qué evaluar; elección de opciones de evaluación.
- 2) Funciones de la evaluación.
- 3) Aspectos generales: rasgos y objetivos.
- 4) La autorreflexión del evaluador:
  1. el enfoque, la metodología y su correlación con el modelo de evaluación;
  2. la elaboración de instrumentos de evaluación;
  3. la valoración formativa según los distintos tipos de instrumentos.

#### **2ª Fase: Concreción de criterios y tipos de datos que obtener**

- 1) Revisión de criterios de evaluación.
- 2) Concreción y formulación de criterios de evaluación.

#### **3ª Fase: Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para la obtención de datos**

- 1) Los recursos e instrumentos del modelo.
- 2) Organización y sistematización de datos.

#### **4ª Fase: Análisis de datos: valoración / juicio / comparación**

- 1) Concreción de progresos y dificultades.
- 2) Toma de decisiones.

#### **5ª Fase: Informe de evaluación**

---

<sup>6</sup> Modelo adaptado de Mendoza (1996, p. 99)



En otras palabras, el cuadro anterior se interpretaría en el sentido de que el proceso de evaluación se articula mediante la recogida de información, reflexión y valoración de esa información y elaboración de un informe, donde, adoptando siempre la perspectiva de la calidad, deben aparecer también las propuestas de mejora que estén basadas en juicios y en un sistema de indicadores múltiples y variables que permitan conocer el nivel de calidad de lo que ha sido evaluado. Por lo tanto, en la práctica del modelo evaluador curricular se pueden aplicar algunos instrumentos evaluativos, como por ejemplo, cuestionarios o entrevistas.

### **2.3 La evaluación curricular**

En el ámbito educativo, la evaluación va avanzando en sus dimensiones y alcanzando los más diversos niveles, aspectos y elementos, como por ejemplo, alumnos, profesores, enseñanza, metodología, manuales y materiales, documentos, estructura educativa, equipamiento e instalaciones, proyectos, programas, plan de estudios, programas curriculares, reformas educativas y formación de profesores. Sin embargo, dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es la de menor desarrollo, tanto desde la teoría como desde la práctica. Eso se debe, principalmente, al poco tiempo de estudio que posee el campo del currículum y al rápido desarrollo de las teorías curriculares, aunque durante mucho tiempo en las prácticas educativas hubo una presencia hegemónica del enfoque instrumental y técnico del currículum. Tampoco hay mucha bibliografía específica difundida o experiencias realizadas que puedan servir de apoyo para los futuros trabajos evaluativos.

Otro problema que enfrentamos los que nos disponemos a proponer una evaluación curricular es que el tema muchas veces se encuentra descrito dentro de lo que se llama evaluación institucional, con lo que se pierde la especificidad e importancia. En cambio, el interés por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de una necesidad de mayor autonomía y responsabilidad de las instituciones educativas. La obligación de una mejora de la calidad de la educación sea en la Educación Básica, sea en la formación docente, ha servido de estímulo para el perfeccionamiento en las prácticas de enseñanza y, por lo tanto, ha servido también de incentivo para las investigaciones acerca de la evaluación curricular.

No obstante, resulta oportuno destacar que hay una distancia entre el discurso acerca de la evaluación curricular y las prácticas de esa evaluación. Es decir, el primero es amplio y rico en estudios, mientras que las prácticas muchas veces no consiguen describir la realidad en cuestión y proponer mejoras significativas. Esto se puede justificar porque entre el discurso y la práctica hay una confusión en cuanto a las concepciones, funciones, objetivos y metodologías de evaluación. Por ello, entender la evaluación curricular es el primer paso para tratar de sacarla de una posición únicamente de “control” y pasar a considerarla como algo imprescindible en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, principalmente en los centros de enseñanza superior.

A partir de la investigación bibliográfica podemos deducir que en la evaluación curricular existen dos enfoques esenciales: el que describimos anteriormente, el cual señala la evaluación curricular como rendimiento, y otro, en el que nos detendremos a continuación, que caracteriza la evaluación curricular como desarrollo profesional de los profesores. Esta última está a disposición, tanto de los sujetos involucrados en el proceso, como de la mejora del contexto en el que el currículum se da, es decir, la institución educativa.

Históricamente, las prácticas tradicionales en evaluación han transformado la cuestión de la evaluación curricular en preponderantemente técnica y administrativa, atendiendo a las posibilidades formativas, ya que la concepción implícita del currículum es lógica en su calidad de producto, es decir, de una función técnica y racionalista. Se adopta un modelo específico en función de las características del tipo de desarrollo curricular que se realiza. Desde esa lógica se entiende que el desarrollo curricular es una guía de actuación práctica para los profesores y, consecuentemente, la evaluación del currículum se limita a valorar los objetivos conductuales y de aprendizaje prefijados. Entendemos, en este punto, la evaluación como un servicio que debe responder a las preguntas de los problemas planteados, en un periodo de tiempo limitado que resulte útil para aquellos que demandaron las investigaciones. De esta forma, suponemos que hay una preferencia por una estrategia evaluativa que se dirija a las características y componentes del plan de estudios y su grado de relación con los resultados obtenidos.

Desde la concepción técnica del currículum, el proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación. Desde esta perspectiva reduccionista la evaluación curricular se convierte en una técnica orientada a la comparación y medición del logro de los objetivos

propuestos. Así, la evaluación es entendida como un proceso de medición y control de las conclusiones encontradas mediante la aplicación de medidas que garanticen la objetividad solicitada para confrontar el grado de congruencia o desacuerdo entre el objetivo propuesto y el resultado final alcanzado. Se trata de un “balance” que puede indicar si el sistema educativo está cumpliendo con sus funciones. Dicho de otra manera, es la forma de evaluación para especificar si han sido logrados los objetivos determinados, si se están cumpliendo los objetivos marcados y si el funcionamiento general del currículum resulta eficaz.

En esa perspectiva el docente es visto como un técnico que no tiene la competencia de investigar ni reflexionar sobre su práctica. Su función en la evaluación curricular es ajustar las decisiones de clase a partir de las recomendaciones producidas por los agentes evaluadores del currículum que, probablemente, serán técnicos y diseñadores.

La concepción del currículum como un proceso que valora los significados y las percepciones del fenómeno educativo en su complejidad e integridad, adopta una evaluación curricular en la que se valoran no solo los determinantes académicos, sociales y políticos que originan un modelo curricular, sino también otras causas que intervienen en el momento en el que se lleva a cabo el plan de estudio, considerando las disposiciones académicas y las políticas educativas expresadas en el currículum formal. Se trata de un tipo de evaluación que avanza en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambios de ideas que suscitan la vida académica de la escuela, o de una institución superior, entre otros miembros que participan en el desarrollo del currículum: administración, docentes y estudiantes.

Con esa intención la evaluación curricular se transforma en algo subjetivo para poder adentrarse en las expectativas de los involucrados y poder explicar los resultados de los programas a partir de sus percepciones, visiones de mundo y significados en torno a la práctica educativa.

A partir de la teoría curricular práctica, los objetivos evaluativos se convierten en “hipótesis” que han de comprobarse en las propias prácticas educativas, ya que se consideran evaluadas y son responsabilidades directas de todos los sujetos involucrados en el proceso formativo, es decir, los profesores y estudiantes son participantes activos y responsables inmediatos de la evaluación curricular.

En ese enfoque evaluativo hay una preocupación constante por el proceso que inevitablemente va a desembocar en una descripción e interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el cual sucede el proceso

valorativo. Así que, en ese sentido procesual y sistemático de la evaluación se busca comprender y analizar, por medio de la descripción e interpretación, las condiciones de los aspectos específicos que se quieren conocer de la práctica educativa.

No obstante, el profesor no hace dos papeles diferentes, como instructor y como evaluador separadamente. Lo que se da es una función con múltiples tareas interrelacionadas. Esto sucede porque se entiende que es un proceso valorativo en el que el currículum, los profesores y los estudiantes están directamente implicados y comprometidos y, por lo tanto, el juicio reflexivo del profesor que investiga evalúa no solamente el rendimiento académico del alumno, sino también todos y cada uno de los componentes del currículum, así como los elementos y agentes presentes que inciden en el contexto social de la institución educativa.

De ese modo, el enfoque bajo la concepción del proceso evaluativo del currículum considera la evaluación como un elemento inmerso en la propia práctica educativa de manera que, en esa propuesta, se puede evaluar tanto el plan de estudio que se desarrolla, como también la organización, el papel del profesor y del aprendiz, la selección y el uso de los materiales didácticos, el significado y el alcance de las interacciones en el aula, creencias, teorías y valores de los docentes y de los alumnos.

Existen algunos modelos específicos de evaluación aplicables en la evaluación curricular. Uno de los más utilizados y difundidos en el medio educativo es el creado por Stufflebeam y Shinkfield (2005). Este modelo está elaborado en el campo de la educación, especialmente referido a la evaluación curricular, y propone la existencia de cuatro estrategias evaluativas que conducen a tipos diferentes de decisiones y cada una se corresponde con un tipo de evaluación:

1. Evaluación de contexto - decisiones relacionadas con las planificaciones orientadas a la determinación de objetivos;
2. Evaluación de entrada - decisiones relacionadas con la estructuración y el diseño de procedimientos;
3. Evaluación de procesos - decisiones relacionadas con la implantación o el uso, control y mejoramiento de estos procedimientos;
4. Evaluación de productos - decisiones orientadas a juzgar los resultados o efectos producidos por los procedimientos empleados.

Si la evaluación curricular es una cuestión intrínseca al proceso curricular, es evidente que las concepciones acerca de ellas y las formas de llevarlas a cabo tienen que ser congruentes y consistentes con la concepción curricular de la que se parta. La cuestión clave es la de poder decidir en primer lugar el objeto que se evalúa. Una vez definido el objeto, la segunda que se debe tener en cuenta es quiénes lo van a evaluar y cómo. Para ello, es necesario tener claro el carácter axiológico de la evaluación, puesto que implica siempre un juicio de valor que deberá ser correctamente tenido en cuenta de acuerdo con las finalidades que se hayan planteado con respecto a los resultados de la evaluación y su utilización. Eso significa decir que, en la evaluación curricular y en la forma en la que se concibe el currículum, están implícitas las aproximaciones conceptuales y metodológicas del proceso valorativo. La coherencia con respecto a las concepciones sustentadas supone la construcción de metodologías adecuadas y criterios de valoración idóneos y pertinentes, siempre teniendo en cuenta qué es lo que se pretende evaluar, pero dando lugar al mismo tiempo a la consideración de procesos, situaciones o resultados no previstos.

Para evaluar un curso de formación de profesores, por ejemplo, según Stufflebeam y Shinkfield (2005), en las bases en cuanto al mérito y la valía del curso, deben ser tenidos en cuenta cinco criterios:

- 1) Las experiencias de los clientes;
- 2) El mérito o excelencia del servicio en cuestión;
- 3) Hasta qué punto el servicio es necesario;
- 4) La utilización del tiempo y los recursos de modo apropiado;
- 5) La igualdad en las oportunidades de aprendizaje del curso.

Cuando evaluamos un currículum el término base es *valor*, pero debemos tener en consideración que, tanto la perspectiva de valoración como la información que vamos a recoger para proporcionar o no ciertos servicios de cambio, sirven para mejorar lo que ya se está ofreciendo. Sin embargo, el proceso de valoración puede ser, a partir de las circunstancias o del objetivo principal, comparativo o no comparativo. Lo que también se debe tener en consideración, a la hora de elegir el proceso comparativo o no, es la naturaleza del público de los currículum, para saber qué alternativas son convenientes y cómo compararlas críticamente. Otra opción es evaluar el programa a partir de otros criterios para intentar mejorarlo.

La elección de la modalidad comparativa o no en la evaluación curricular depende, principalmente, de lo que se quiera conseguir con esa evaluación. No obstante, los resultados obtenidos pueden facilitar informaciones que podrán ser utilizadas para crear y ensayar una nueva teoría que inevitablemente conducirá a unas conclusiones concretas en el terreno de la investigación.

Por lo tanto, podemos entender que al proponer una evaluación curricular es indispensable que, al planificar la metodología evaluativa, tengamos en cuenta que las conclusiones del proceso pueden servir tanto para las contribuciones en la mejora curricular como para ilustrar investigaciones concretas o cuestiones teóricas.

Resulta oportuno destacar las cuatro cuestiones planteadas por Stufflebeam y Shinkfield (2005) que debemos tomar en consideración a la hora de planificar o dirigir una evaluación:

- 1) ¿Qué valores deben ser mencionados al juzgar los resultados?
- 2) ¿Qué criterios deben ser adoptados y cuáles deben tener preferencia?
- 3) ¿La evaluación debe ser comparativa?
- 4) ¿La evaluación debe estar capacitada para guiar al desarrollo, responsabilizar a los profesionales, ordenar las opciones o promover nuevas intuiciones acerca de los fenómenos implicados?

De esta manera, evaluar un currículum nos va a permitir determinar en qué aspectos es efectivo y en cuáles hay que ajustarlo. Pero eso requiere definir el ámbito que se va a evaluar, reunir informaciones, analizar, comunicar o exponer las conclusiones pertinentes que ayudarán en la toma de decisiones y posibles cambios.

La evaluación curricular debe proporcionar unas informaciones que sean correctivas, pero también hipótesis afirmativas sobre el modo de proceder que permitan definir la situación en la cual se proyectarán los cambios. Con la identificación de los puntos críticos es posible proponer la toma de decisiones sobre cuáles deben ser los objetivos que el currículum persiga. En fin, evaluar el currículum es, entre otras cosas, determinar en qué medida los objetivos propuestos producen en el educando los cambios deseados.

Así, los objetivos de una evaluación curricular en la formación de profesores deben ser lo suficientemente amplios como para abarcar adecuadamente el ancho campo de las realizaciones deseadas y, al mismo tiempo lo bastante específico como para indicar

claramente los tipos de cambios que se deben ejecutar en el programa. Por lo tanto, es necesario que los términos conductuales que se usen sean claros y sin ambigüedades.

Como vemos, varios son los elementos que comprenden una evaluación curricular, y por lo extenso que sería tratar de cada una de ellos, nos limitamos, en nuestra investigación, a analizar aspectos relacionados con el currículum de formación de profesores de español como lengua extranjera de la UFBA.

### **2.3.1 Análisis de los instrumentos y técnicas de evaluación curricular**

Empezamos este apartado definiendo lo que entendemos por técnicas e instrumentos de evaluación y cómo estos procedimientos se constituyen en herramientas para medir los logros de lo que se va a evaluar. Las técnicas se definen como procedimientos y actividades realizadas por los participantes y por el facilitador con el propósito de hacer efectiva la evaluación. Los instrumentos constituyen el soporte físico que se emplea para recoger la información. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de lo que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada. Así, mientras que la técnica alude al método que se utiliza para la obtención de la información, el instrumento se refiere al recurso específico que se emplea, de modo que podemos recurrir a diferentes tipos, como por ejemplo, entrevistas, cuestionarios, sesiones y foros de discusión, encuestas, convocatorias para la presentación de propuestas, análisis de contenido, elaboración de objetivos, elaboración de pruebas de rendimiento académico, guías de observación, listas de cotejo, escalas de actitud, inventarios de valores, herramientas estadísticas descriptivas, etc.

Las técnicas de evaluación pueden tener de tres enfoques: no formal, semiformal y formal. El primer enfoque es de práctica común en el aula y suele confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación. Son, por ejemplo, las observaciones espontáneas, las conversaciones y diálogos y las preguntas de exploración. Las técnicas semiformales son ejercicios y prácticas que pueden realizar los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas actividades requiere mayor tiempo para su preparación. La última técnica es la más utilizada en el entorno educativo y se caracteriza por ser aplicada al finalizar una unidad o periodo determinado. Su planificación y elaboración es

mucho más sofisticada, pues la información que se recoge conforma valoraciones sobre algo muy específico. Son, por ejemplo, la observación sistemática, las pruebas o exámenes y las pruebas de ejecución. A continuación presentamos y explicamos algunas técnicas con sus respectivos instrumentos de evaluación que pueden ser aplicados en un proceso evaluativo y que constituyen herramientas básicas y, muchas veces indispensables, la realización de una evaluación en el ámbito educativo.

La técnica de observación se da a través de la información que se obtiene de la observación de la conducta o comportamiento que los alumnos manifiestan espontáneamente y se caracteriza por no tener como objetivo la obtención del máximo de información, sino conocer el comportamiento natural de los alumnos en situaciones no planeadas. Por lo tanto, la situación puede ser controlada o no y los alumnos no necesariamente tienen que tener conciencia de que están siendo evaluados, porque existe el peligro de que quien está siendo observado altere el comportamiento para quedar bien. A través de ellas podemos percibir las habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales del estudiante, en forma detallada y permanente, con el propósito de brindarle orientación y retroalimentación cuando así lo requiera para garantizar el aprendizaje. De esta forma, la técnica de la observación puede ser aplicada en cualquier momento de una evaluación continua y, por ello, en la evaluación del aprendizaje se puede decir que tiene su mayor utilidad en la recogida de datos para valorar el dominio de los procedimientos y el desarrollo de actitudes durante el trabajo diario de los estudiantes en el aula. Hay algunos recursos útiles para llevar a cabo la técnica de observación que el evaluador puede utilizar como, por ejemplo, controlar las intervenciones orales o escritas de los alumnos a través de tareas específicas u observar el trabajo del alumno, individualmente o en grupo, en diferentes situaciones.

Para aprovechar mejor la información que pueden aportar las formas que va a observar, sería conveniente la elaboración de escalas o listas de control en las que se recojan de una manera más sistematizada los aspectos observados. Otro instrumento para facilitar la observación es el registro anecdótico, que consiste en fichas para recoger comportamientos no previsibles de antemano y que pueden aportar una información significativa para evaluar carencias o actitudes positivas. Para la construcción de escalas de apreciación debemos tener una idea clara de la finalidad y los objetivos de la investigación, así como seleccionar las características más representativas de lo que se va observar o medir, ya que los rasgos de conducta deben ser claramente observables en el ámbito de la institución educativa con la



debida coherencia entre el número de ítems de la escala y el número de rasgos que se va a observar.

Las pruebas son técnicas en las que la información se obtiene presentando al evaluado una serie de tareas o cuestiones que se consideran representativas de lo que se quiere medir o valorar. Se caracterizan por medir resultados máximos con condiciones de aplicación estándares y uniformes para todos los que están en el proceso evaluativo. Pertenecen a este tipo de técnicas los exámenes y demás pruebas escritas y orales, que también pueden resultar unos instrumentos válidos para la evaluación formativa, si se utilizan como fuente de información complementaria y no única, y se entienden como medios para analizar y valorar otros aspectos del trabajo de los alumnos. En general, las pruebas se consideran especialmente indicadas para evaluar las capacidades de recordar contenidos relevantes ya trabajados, asociar o establecer relaciones coherentes entre contenidos próximos, expresar opiniones personales o juicios de valor sobre cuestiones básicas de los temas tratados, ejercitar la atención, la observación, la memoria, la discriminación de contenidos, la curiosidad, el análisis reflexivo y también comprobar la facilidad de síntesis y de abstracción de una persona.

La entrevista como una técnica de evaluación tiene por objeto la obtención de información sobre estímulos o experiencias que pueden aportar datos útiles para el conocimiento de una conducta a través de un proceso de interrogación verbal. Constituyen un recurso que ofrece grandes posibilidades para la recogida de información. Su eficacia depende de unas mínimas condiciones en su planteamiento y, principalmente, en su desarrollo. Por lo tanto, las características que debe reunir la entrevista son, por ejemplo, crear un clima relajado, evitando las apariencias de solemnidad y todos los elementos que favorezcan la idea de “encerrona”, tener en mente que escuchar con atención y tratar de entender al entrevistado puede resultar más efectivo que hablarles más de lo necesario, evitar afirmaciones o juicios de valor prematuros que puedan dificultar o romper la comunicación del entrevistado. Lo ideal, en algunos casos, sería plantear la entrevista o diálogo de forma no directiva o semiestructurada, con el fin de suscitar la reflexión y facilitar una exposición espontánea. De todas maneras, en cualquier investigación es necesario seleccionar el momento adecuado para la realización de la entrevista, procurando que no coincida con ningún acontecimiento negativo para el entrevistado.

La autoevaluación es una técnica que va a permitir conocer las referencias y valoraciones que uno tiene de sí mismo o sobre el currículum en desarrollo. De esta forma la información obtenida por otros medios podrá enriquecerse con la inclusión de matices nuevos. El desarrollo de la autoevaluación requiere la elaboración de cuestionarios mediante los cuales se puede indagar sobre aspectos como por ejemplo la adecuación de la programación que se está desarrollando, la validez y coherencia del tipo de actividades diseñadas o de los instrumentos o medios utilizados o las posibles necesidades de realizar adaptaciones curriculares. La autoevaluación también resulta útil para realizar el seguimiento de los aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, como el aprovechamiento que se hace de las actividades académicas, la acción tutorial que se está realizando en las prácticas educativas y la que se quiere propiciar, o la planificación y el aprovechamiento de los recursos del centro y el entorno.

Aunque el evaluador se valga de los elementos que mejor se adecuen a sus propósitos y necesidades, la evaluación curricular se caracteriza por la existencia de un gran número de modelos, esquemas enfoques y metodologías evaluativas. Eso implica que, de una u otra forma, al emplear un criterio estamos juzgando una situación implícita o explícitamente y estamos usando juicios de valor. Es decir, empleamos nuestras nociones de lo que es “bueno”, “deseable”, “negativo”, “irrelevante”, “prioritario”, “malo”, etc. Aun alejándonos de la controversia de si hay valores absolutos o relativos, este terreno es conflictivo y, por lo tanto, pueden aparecer discrepancias en cuanto a los valores admitidos, inconsciencia de los mismos o, también, incongruencias entre los valores aceptados y las acciones realizadas. Por ello, hay tres criterios que son indispensables para en el proceso evaluativo y que no podemos olvidar: la fiabilidad, la validez y la aplicabilidad.

### **2.3.2 Criterios que tienen que cumplir los instrumentos de evaluación**

Las ideas básicas que deben guiar el proceso de evaluación se expresan en unos principios y pautas orientadoras que es importante que sigan tanto los evaluadores como los evaluados, con el propósito de alcanzar los fines propuestos. Es decir, cuando se evalúa es necesario determinar qué criterios vamos a utilizar de manera que estos nos permitan medir la

buena marcha del proceso o el buen desempeño de las personas involucradas. Para ello, el proceso evaluativo debe tener, al menos, los siguientes criterios: fiabilidad, validez y aplicabilidad, además de objetividad, pertinencia, transparencia, participación y equidad.

La fiabilidad es el grado de exactitud con el que un instrumento mide lo que está en evaluación. Se refiere a que los resultados de la investigación se definan por la perspectiva de un reconocimiento de medición que va a producir la misma respuesta. En otras palabras, se refiere al grado de independencia entre el resultado de la investigación y las circunstancias accidentales de la misma. La fiabilidad debe orientarse al nivel de concordancia interpretativa entre diferentes evaluadores para conseguir la capacidad de obtener los mismos resultados en diferentes situaciones de aplicación de la evaluación. Por lo tanto, la fiabilidad no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas o instrumentos de medida. Para lograr la fiabilidad de un instrumento se recomienda establecer referentes claros y tener en cuenta que la información recogida debe ser lo suficientemente representativa como para disminuir la incidencia del azar. Aun cuando se puede considerar que es difícil conseguir la fiabilidad en los diseños cualitativos, ya sea por el carácter de los datos o por la complejidad de comprender el significado de la acción para los informantes, dicha fiabilidad se puede aumentar a partir de la transferencia del estatus del investigador, la selección de informantes representativos, delimitar la situación y condiciones sociales en las que se da el estudio, y el adecuado método de recolección y análisis de datos. Es decir, el investigador debe informar a los sujetos, desde el principio, de cuáles son los objetivos de la investigación, qué actividades que hay que realizar y cualquier riesgo previsto. Igualmente, debe asegurar la confidencialidad en la información. En este orden de ideas, hay cuatro medios para establecer la relación de confianza y lograr la fiabilidad deseada: claridad, confidencialidad, implicación de los sujetos, y neutralidad.

La validez se refiere a lograr el propósito de la evaluación, es decir, una evaluación es válida cuando mide lo que tiene que medir. Un instrumento es considerado **válido** cuando sirve para evaluar lo que se pretende, o sea, cuando la información que permite obtener es coherente con los criterios y evidencias de desempeño, de producto y de conocimiento estipulados en la norma. Para que un instrumento sea considerado válido es fundamental que el evaluador sepa contestar a dos preguntas: ¿qué es lo que se va a destacar en la evaluación? ¿Cuál es el modo más adecuado para aproximarse al tipo de información buscada? Para ello, desde un punto de vista técnico, el evaluador debe definir qué evaluar, seleccionar las

modalidades, diseñar los instrumentos que resulten más adecuados y efectuar las adaptaciones que se consideren necesarias en función del contexto en el que se realizará la evaluación. Sin embargo, también se debe considerar la validez en un sentido amplio, ligado al reconocimiento social que debe tener todo proceso de evaluación cuando se basa en valores de equidad, autonomía e imparcialidad. Por este motivo, el diseño del instrumento exige del evaluador la capacidad de reflexión crítica sobre sus propios valores y creencias para evitar que éstos se transformen en factores discriminatorios o equivocados en el momento de la evaluación.

El criterio de aplicabilidad determina la relevancia y las posibilidades de que las explicaciones e interpretaciones, como resultados de una investigación, se puedan generalizar o aplicar a otros contextos, a otros sujetos y a otros problemas de investigación.

Por objetividad se entiende la eliminación del juicio personal en el momento de la recogida de datos para que no influya en el resultado de la evaluación, es decir, debe haber una independencia entre el juicio del evaluador y el registro de la información. Este criterio se cumple cuando el proceso tiene como muestra diferentes fuentes para generar la información y las evidencias sobre las cuales se basa el juicio de valor acerca del desempeño. También se debe contrastar información proveniente de diferentes fuentes para encontrar concordancias y resolver discrepancias. Por lo tanto, prescinde de criterios subjetivos en los valores asignados y determina los procedimientos y las competencias de las instancias que participan en el proceso de evaluación.

Para que la evaluación satisfaga el criterio de pertinencia debe realizarse de acuerdo con las funciones y responsabilidades del evaluado. Debe también facilitar una distribución razonable de los valores en diferentes posiciones que permita distinguir adecuadamente desempeños inferiores, medios y superiores.

Una evaluación es transparente cuando hay, por parte del investigador, un amplio conocimiento de los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación, lo que permite obtener una información cualitativa o cuantitativa y presentada de manera fiable.

En lo que se refiere al criterio de participación, la evaluación lo cumple cuando la relación entre el evaluado y el evaluador está abierta al diálogo y al consenso. El evaluado se involucra activamente en la planificación y la propuesta de los objetivos del plan de desarrollo de la investigación y el evaluador está dispuesto a ayudar a los evaluados a pasar de una situación dada, en los aspectos detectados, a otra de mejor desempeño. Es importante también

que el evaluado mantenga una actitud receptiva hacia las sugerencias y experiencias enriquecedoras que ayuden al evaluador a iniciar los cambios que vea necesarios.

Con respecto a la equidad, este criterio ocurre cuando el evaluador es justo con el evaluado, con la institución donde trabaja y la comunidad, o sea, el evaluador asigna la valoración que cada uno se merece y aplica los mismos criterios de evaluación a un grupo de evaluados que se encuentran en las mismas condiciones.

Lo ideal sería que la evaluación fuera una parte integrante del proceso educativo, como una acción continua y permanente de la gestión directiva y pedagógica. Debería permitir identificar, reconocer y valorar los aciertos y fallos de los docentes y directivos docentes, con el fin de establecer y desarrollar estrategias que lleven a su mejoramiento continuo como personas, educadores o formadores de educadores.

### **2.3.3 Principios básicos de la evaluación curricular**

Cuando hay intención de hacer una evaluación curricular en un centro educativo, esta debe realizarse desde la perspectiva de su desarrollo y aplicación. En este momento en el que los centros educativos se encuentran adecuando sus proyectos curriculares, es conveniente tener en cuenta que, de las decisiones que adopte el profesorado para definir los ejes esenciales sobre los que se construirá dicho proyecto, dependerán también los indicadores que se tomen para realizar su posterior evaluación. Como primera tarea a la hora de elaborar el currículum, es prioritario que cada centro diseñe una estrategia que incluya cómo se realizará la evaluación de dicho proyecto, pues de la aplicación, desarrollo y evaluación del propio currículum se puede extraer información suficiente y valiosa para la retroalimentación y, en su caso, modificación de aquellos aspectos que convenga perfeccionar en sucesivas aplicaciones. En el caso de que la evaluación no se haya planificado desde el inicio de la aplicación del proyecto, es indispensable a la hora de elaborar la evaluación tener en cuenta los principios básicos de la evaluación que se va a desarrollar.

La complejidad que conlleva la proposición de un modelo de evaluación, así como la propia evaluación de los aspectos que deben ser observados, a veces impide que se pueda llevar a cabo con cierta garantía de calidad. Al igual que el aprendizaje de cada uno de los

tipos de contenidos recogidos en el currículum requiere unos tipos determinados de estrategias didácticas para su enseñanza, también existen diferentes estrategias para llevar a cabo la evaluación de cada uno de ellos, procurando siempre que el contexto de la evaluación sea similar al contexto del aprendizaje. Por ello, entenderemos mejor los procedimientos si tenemos claros los principios sobre los que se basan. Presentaremos a continuación un conjunto de principios básicos señalados en las obras de Tenbrink (1999) y Stufflebeam y Shinkfield (2005) derivados de las teorías sobre la evaluación. Esos principios básicos se apoyan en ciertas características de los individuos y en lo que ocurre cuando pasan por una evaluación o son los informantes en una investigación de evaluación curricular.

El primer principio que debe guiar una actividad de evaluación es el de que *se pueden identificar muchas fuentes de error en el instrumento de recogida de datos*. Es decir, hay un cierto número de factores que contribuyen con el error y consecuentemente con la falta de validez y fiabilidad, como por ejemplo, un contenido inapropiado, la dificultad o facilidad de lo que se pregunta, la ambigüedad y la cantidad de información.

El segundo principio señalado por los citados investigadores quizá sea el más importante de una evaluación y es *el hecho de que el error se puede minimizar*. Efectivamente, se puede producir algún error a pesar de que la evaluación se realice con todo cuidado, muchas veces por casualidad y otras por fluctuaciones tan pequeñas en las condiciones de la evaluación que es imposible controlarlas. Sin embargo, a pesar de todo, gran parte de estos “posibles” errores se pueden prevenir con claridad, concisión y consistencia en cada paso de la evaluación para conseguir siempre un ejemplo representativo de la información que se necesita.

Otro principio, el tercero, es que *el error se puede estimar*, es decir, la magnitud del error en los datos recogidos se puede usar para mejorar los juicios y perfeccionar el proceso de toma de decisión, eso asociado a una noción clara de lo que sería el error en el proceso evaluativo.

El cuarto y último principio que aportan los autores es que *se puede “vivir con” el error*. Dicho de otra manera, no importa lo cuidadosa y sistemáticamente que obtengamos la información: siempre se escapará algún error, pero se puede vivir con ese problema. Por supuesto que, cuanto menor sea el error, más útil será la información y más fiables los juicios que se hagan desde ella.

La evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permita mejorar de forma continua el currículum, ya que este puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican. El término evaluación curricular, aunque se dé en diferentes contextos o situaciones, debe mantener su esencia como proceso de participación en la toma de decisiones que hacen posible que el currículum se adapte a los cambios y a las necesidades sociales, utilizando los instrumentos y criterios adecuados, así como teniendo en cuenta los principios básicos para evaluarlo.

## **2.4 Consideraciones finales**

Si reflexionamos sobre la definición del proceso de evaluación constatamos que constituye también un nexo entre el sujeto y el objeto, estimulado por la necesidad de perfeccionamiento y desarrollo, el cual se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones humanas. Es decir, el proceso de evaluación constituye un eslabón importante en la relación que se establece entre los aprendices y el que planifica, organiza, dirige y controla el proceso formativo y educacional. Por lo tanto, la evaluación curricular es fundamental en cualquier institución porque contribuye al mejoramiento continuo, al establecimiento de planes de capacitación para mejorar tanto el desempeño docente como la formación de cualquier profesional, sobre todo en los momentos actuales, en los que se exige un perfeccionamiento profesional transformador, que implique mayor científicidad para elevar la calidad del servicio que se presta a la sociedad.

El proceso de evaluación como proceso valorativo es en sí mismo social, y ocupa su centro el hombre, que lo proyecta, lo ejecuta y lo transforma. Es aquel elemento constituyente que permite en la práctica comprobar los conocimientos y establecer los nuevos parámetros de transformación. Por ello ha sido relevante e indispensable estudiar en este apartado de la tesis los planteamientos teóricos de la evaluación de aprendizaje y curricular, ya que las investigaciones pretéritas apoyan y sostienen las futuras labores evaluativas de carácter científico. Resulta también interesante ver claramente cómo los antecedentes históricos y los teóricos de la evaluación difieren ampliamente en cuanto a la manera de entender qué es la

evaluación y cómo realizarla. Muchos han implementado con mayor o menor fidelidad un modelo conceptual, filosófico e ideológico.

La distinción de conceptos y de modelos es una señal de crecimiento y muestra la complejidad de los problemas metodológicos y conceptuales que pueden encontrarse en la evaluación. Este fenómeno se explica desde el punto de vista filosófico si se tiene en cuenta que evaluar es un proceso subjetivo que refleja la realidad objetiva y cada investigador, mediante un proceso valorativo, le imprime el sello de la sociedad y del sistema de valores en el que le ha tocado vivir.



**PARTE I**  
**CAPÍTULO 3**

**LA FORMACIÓN DE**  
**PROFESORES DE ESPAÑOL**  
**COMO LENGUA EXTRANJERA**



### 3.1 Introducción

*No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera.*  
(Perrenoud, 2001, p.503)

A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre siempre ha demostrado interés y ha reconocido también la necesidad de aprender lenguas extranjeras sea por razones culturales, políticas o particulares. Sin embargo, la formación de profesores de idiomas y las investigaciones acerca de las prácticas y técnicas de enseñanza fueron consideradas poco relevantes hasta la primera mitad del siglo XIX.

Actualmente la preocupación por el ejercicio pedagógico y la formación del profesional de enseñanza de idiomas extranjeros ha crecido mucho. Se ha querido atender tanto la demanda de la Educación Básica en los institutos de enseñanza como a los individuos que buscan comunicarse en otro idioma que no sea el materno, sea por motivos académicos, políticos, comerciales o, simplemente, por gusto. De una manera o de otra, el mundo se ha vuelto cada vez más multicultural y multilingüe y, por lo tanto, es natural que encontremos un gran número de personas que conozcan más de un idioma o quieran aprender.

Hace más o menos diez años que Brasil está atravesando diversos cambios económicos, políticos y sociales. Hoy en día ya es la séptima economía del mundo. En el ámbito educativo, la inclusión del español en las escuelas fue un hecho que tuvo repercusión internacional y que despertó el interés de diversas editoriales y de órganos oficiales que investigan y divulgan el español en el mundo.

En el año 2005 tuvo lugar la aprobación de la Ley 11.161, que establece la obligatoriedad de la oferta del español en la Enseñanza Media y la facultad en la Enseñanza

Secundaria Obligatoria. Desde ese año, el Ministerio de Educación de Brasil (MERCBR) junto con un equipo de expertos viene desarrollando diversos trabajos para contribuir y apoyar la inclusión del idioma castellano en los institutos de todo el país. Durante los casi siete años desde la aprobación de la referida ley, fueron elaborados documentos de orientaciones curriculares y distribuidos materiales didácticos a los alumnos y profesores de las escuelas públicas, volviendo así los ojos del mundo hispanico hacia el único país de lengua portuguesa en América.

De los materiales publicados por el gobierno para la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje del español hasta el momento, hay uno que se destaca por su importancia y porque proporciona reflexiones de carácter teórico y práctico. También lleva al profesor a comprender algunos conflictos inherentes a la enseñanza de español a estudiantes brasileños y es una especie de guión para el trabajo docente en la Educación Básica. El propósito del análisis de ese documento es saber qué habilidades y competencias debe tener un profesor de español como lengua extranjera y qué perfil es el adecuado para atender a las demandas expuestas en las orientaciones y propuestas por el Ministerio de Educación de Brasil.

Puesto que Brasil es el país en el que vivimos y nos preocupamos por su desarrollo y evolución, hemos dedicado este capítulo, en primer lugar, a la discusión acerca de la formación de profesores de español en Brasil, exponiendo las orientaciones curriculares del gobierno para la enseñanza del español en la Educación Básica. En segundo lugar, lo hemos dedicado a hacer una reflexión teórica, a partir de lo que expone el documento, sobre lo que es más relevante en la formación del profesor de español como lengua extranjera y sobre qué perfil sería más adecuado para cumplir con las demandas actuales de la escuela básica brasileña.

### **3.2 Directrices brasileñas para la actuación de profesores de español en la Educación Básica: análisis de las orientaciones curriculares para la Enseñanza Media**

En el año 2006, la Secretaria de la Educación Básica del Ministerio de Educación publicó las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media* (OCEM) con un apartado

específico denominado “Conocimientos de Español”. Este apartado explica al docente o futuro profesor de español cómo se debe articular la teoría, la metodología y la práctica del español en las escuelas, con sugerencias de aplicación en el aula. El documento sirve también para orientar los Consejos Estatales de Educación<sup>7</sup> en la reglamentación y puesta en práctica de la Ley 11.161/2005.

La principal preocupación en la elaboración del documento no está relacionada con los nuevos lazos que posiblemente habrán de tener o ya tienen Brasil y los países de habla española, sino con el lugar que el español puede y debe ocupar en el proceso educativo y los beneficios que puede traer para la persona en su formación ciudadana, así como la desvinculación del estereotipo sobre la supuesta facilidad que tienen los brasileños para aprender español, como se afirma en el documento:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (OCEM, 2006, p.128)

El objetivo principal del Ministerio es mostrar las diversas posibilidades que tiene el profesor para desarrollar una enseñanza crítica y significativa del español, con sugerencias importantes para que el docente tenga el estímulo necesario en su tarea profesional y para que se pueda adaptar a la realidad educativa en la que se encuentre. Esta realidad educativa puede variar mucho ya que, debido a la extensión del país, sus diferentes regiones poseen distintas condiciones sociales, económicas y culturales, como podemos comprobar en la cita:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir o que faz que tenha um caráter minimamente regulador, do contrario, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, seguir caminhos de trabalho, etc. (OCEM, 2006, p.127)

Según el documento, el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero es un momento privilegiado en la edificación colectiva del conocimiento y de la formación del ciudadano, lo que contribuye a que el alumno se vea y se constituya como sujeto a partir del contacto y de la exposición al otro, a la diferencia y al reconocimiento de la diversidad.

---

<sup>7</sup> Brasil está dividido en 26 Estados y 1 Distrito Federal, es decir 27 unidades federativas. Cada unidad federativa tiene su Consejo de Educación que es responsable de elaborar sus directrices subordinadas a las leyes nacionales.

Las reflexiones de carácter teórico y práctico propuestas por el OCEM sirven para guiar al profesor en la compleja labor del proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Este proceso está directamente relacionado con la construcción de mundo que tenga el alumno y también con la postura del docente frente a la enseñanza del español en Brasil, ya que para los brasileños es un poco difícil delimitar las fronteras que separan los dos idiomas y, por lo tanto, se dan *interferencias negativas o interferencias*<sup>8</sup> del portugués en el aprendizaje del español. Esas interferencias tienen en sí un efecto negativo porque pueden causar fosilizaciones en los diversos ámbitos de la lengua. Debemos tener conciencia de que el español es para nosotros una lengua extranjera que requiere esfuerzo, dedicación y estudio para vencer las etapas de interlengua, muy conocidas por los investigadores y profesores de lusohablantes.

El papel de la lengua extranjera en la Educación Básica es formar individuos con conciencia social que sepan comprender su función en el contexto histórico en el que están insertos. Eso significa que la función del aprendizaje de un idioma no se restringe solo a objetivos lingüísticos y comunicativos, sino también a la formación del ciudadano, lo que sobrepasa los límites del conocimiento formal. Para ello es necesario que el profesor reflexione sobre los conceptos de lengua y de cultura. Es decir, el docente debe adoptar la postura de que la lengua no puede ser vista solamente como un código que debe ser descodificado y que su enseñanza está centralizada en su norma. Es importante entender que una lengua es el resultado de una práctica social, que está vinculada a un contexto de interacción verbal y que, por lo tanto, un discurso se construye en el proceso de interacción y en función de dos personas por lo menos. De esa forma, la lengua constituye una práctica social, dinámica y que está relacionada con el contexto histórico. Por ello es necesario trabajar la lengua extranjera en el aula no solamente como códigos abstractos o formas de comunicación estructuradas, sino como parte integrante de significados, conocimientos y valores. La postura que asumen el profesor y la escuela respecto del entendimiento de lo que es una lengua extranjera va a definir el papel que va a tener esa lengua en la Educación Básica, como expone el material:

A língua estrangeira não é simplesmente uma matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma ótica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a

---

<sup>8</sup> Nomenclatura dada por Corder.

interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (OCEM, 2006, p.133)

En otras palabras, según el documento, formar ciudadanos a partir de las clases de español constituye una oportunidad para educar en un clima de reflexión sobre el papel de la lengua y de los pueblos que la hablan desde la perspectiva de su compleja relación con el mundo en general y con la lengua y el mundo del alumno. Así, la convivencia con culturas diferentes se convierte en una poderosa herramienta que promoverá una relación reflexiva del estudiante con su lengua materna con el propósito de construir y fundamentar el idioma extranjero.

El uso del lenguaje ocurre a través del desarrollo de un conjunto de habilidades y competencias que guía el proceso de aprendizaje hacia la integración de destrezas y consecuentemente hacia el desenvolvimiento de competencias. Para ello, las directrices sugieren que el proyecto curricular del instituto educativo tome en consideración el desarrollo de la competencia comunicativa, de la competencia (inter) pluricultural, y de la comprensión y producción oral y escrita. Es decir, según el OCEM, es necesario trabajar en el aula el uso de un lenguaje cargado de significados, conocimientos y valores que permita la integración de todas las asignaturas del currículum escolar para que se produzca la construcción del saber y consecuentemente la formación de un ser humano capaz de reflexionar sobre su propia cultura a partir de las otras. De una manera muy similar a esta, las orientaciones de la UNESCO señalan que la educación actual debe plantearse cuatro grandes retos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.

Para que tenga lugar la incorporación de actividad interdisciplinar, el OCEM propone que el trabajo con la lengua esté relacionado con los siguientes temas transversales:

- 1) Políticas: formas de gobierno, estructuras gubernamentales, relaciones de poder y de soberanía, derecho a voto, representaciones partidarias, etc.;
- 2) Economías: poder adquisitivo, presupuesto (público y privado), estrategias de publicidad y consumo, recursos agrícolas e industriales, mercado de trabajo, etc.;
- 3) Educación: sistema educativo, estructura educacional, inclusión / exclusión (social y étnica), función política y social de la educación, etc.;
- 4) Sociales: vivienda, escalas y representaciones sociales, salud, seguridad, transportes, etc.;
- 5) Deportes: valoración y prestigio social, locales de realización, gastos, etc.;

- 6) Ocio: opciones en función de factores económicos, educacionales y sociales;
- 7) Información: papel de los medios de comunicación;
- 8) Lenguas y lenguajes: cuestiones relativas a la política lingüística, a la diversidad de lenguas, al papel de la lengua estudiada en la formación del estudiante, en la historia y en la sociedad contemporánea, efectos de la globalización sobre las lenguas y los lenguajes, etc.

La perspectiva señalada por el documento sitúa el texto y la lectura como puntos clave en las clases de lengua extranjera en la Educación Básica. A partir del texto, entendido como unidad de sentido, se desarrollarán otras prácticas fundamentales como por ejemplo, la oralidad, la escritura y la reflexión sobre los hechos de la lengua. Desde luego, el trabajo de lectura no puede hacerse de manera simple y descodificada, sino que tiene que permitir al aprendiz un ejercicio analítico y crítico que resulte en la ampliación de los conocimientos lingüísticos y culturales, así como en la captación de las implicaciones socio-históricas presentes en cada texto trabajado. Por lo tanto, los textos elegidos por el profesor para las clases deben ser de diferentes géneros discursivos, en el nivel adecuado, que aborden cuestiones culturales y favorezcan la interdisciplinariedad, la investigación y la reflexión.

Otro punto destacado en el documento es la heterogeneidad que posee el español, es decir, qué variedad debe trabajar el profesor en el aula cuando tiene delante un idioma con una singular pluralidad, sin hacer un tratamiento superficial de la lengua, ya que conocer las variedades sociales, culturales, o geográficas es una de las formas de contribuir significativamente en el proceso de formación ciudadana. La explicación indicada es que el profesor no debe limitarse al español peninsular como estándar. Lo que conviene es considerar las variantes lingüísticas y culturales latinoamericanas y trabajarlas como material didáctico en el aula, como señala la cita:

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar todas a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gênero, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCEM, 2006, p.137)

Nos interesa subrayar que el documento enfatiza que el papel del profesor frente a la pluralidad del castellano es de “articulador de muchas voces” (p. 136), además de tener que crear condiciones para que el estudiante pueda decidir qué variante quiere aprender o cuál



considera más adecuada, sea por el gusto o por la identificación cultural. Sin embargo, al llegar a ese punto cabe que nos preguntemos: ¿qué formación inicial tiene que tener el profesor para cumplir el papel de articulador de muchas voces? A lo largo del trabajo investigador, inevitablemente surgirán cuestionamientos de esa naturaleza que intentaremos contestar a partir de este capítulo.

Tomando como punto de partida los aspectos señalados sobre la postura que debe aportar el profesor frente a la heterogeneidad del español, vemos que la postura educativa de las OCEM, en el ámbito de las lenguas extranjeras, plantea profundos cambios en relación a las prácticas adoptadas en las últimas décadas en la escuela. Desafortunadamente no se puede afirmar que la situación vaya a cambiar completamente en las clases de lengua extranjera. Sí es cierto, sin embargo, que a partir de esta propuesta se puede intentar que paulatinamente cada vez más profesionales en este ámbito se vayan concienciando de la importancia formadora que tiene el español bien aprovechado en las clases y, en consecuencia, de la necesidad de involucrar al aprendiz en el proceso de enseñanza para efectivamente formar el ciudadano que espera la sociedad, como podemos comprobar en las palabras de la profesora Paraquett:

Aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de autocrítica. Conocer lo que es diferente para conocerme. Y, cuando me conozco, cuando me reconozco en el discurso ajeno, puedo comprender que el aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser una herramienta importante en el sentimiento de inclusión social y cultural. (2009, p.6)

La idea defendida por la autora es que el espacio de la clase de español en Brasil debe promover la implicación del alumno en el espacio de aprendizaje con el fin de que este se convierta en un aprendizaje integral y duradero en el que se fomente la construcción del conocimiento significativo por parte del aprendiz de manera que él mismo sea capaz de continuar su proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Esto supone conocer los valores y creencias de diferentes grupos sociales que ayudarán al aprendiz a construir su formación ciudadana, como supone el documento:

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou conhecimento com/ sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o

ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. (OCEM, 2006, p.148-149)

En definitiva, sea cual sea la variante del español que tenga el profesor, la clase de lengua debe servir de herramienta de transmisión de conocimientos y, al mismo tiempo, ser un objeto de enseñanza que fomente un aprendizaje integral. Este aprendizaje debe poner especial énfasis en el pleno desarrollo de los estudiantes como individuos capaces de pensar y actuar por sí mismos de forma crítica y, por ello, surge la necesidad de señalar la diversidad del español, con el fin también de poder permitir al alumno la elección de la variante que quiere utilizar.

Para que la enseñanza del español cumpla la función social y contribuya a la construcción del individuo consciente de su papel de ciudadano es necesario que el profesor sea capaz de analizar, criticar y reflexionar sobre su práctica docente. La finalidad es conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza y consecuentemente alcanzar los objetivos propuestos por las orientaciones curriculares. Es decir, el papel reservado al “articulador de muchas voces” debe asociarse al de ser capaz de diseñar, organizar y planificar actividades disciplinares e interdisciplinares haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora. Para que esto ocurra, es importante que el docente promueva una reflexión y una observación activa que permita el análisis de su práctica profesional desde la realidad cotidiana de sus clases en el contexto particular de la escuela en la que está inserto. Imbernón (1994, p.93) señala que los profesores “pueden actuar como teóricos críticos, creadores de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y también como estrategias en la práctica rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución en las situaciones problemáticas”.

En la tercera y última parte de las OCEM hay una discusión sobre qué métodos y materiales didácticos debe utilizar el profesor para el trabajo en E/LE en las clases de la Educación Básica. El documento defiende que el profesor adopte principios y presupuestos teóricos que lleven al estudiante a la reflexión y a la crítica en el proceso de aprendizaje. Y para ello debe apoyarse en ideas propias o en experiencias y reflexiones de otros profesionales sobre qué significa enseñar. Sin embargo, el documento destaca que el enfoque adoptado debe “ser integrador y eficaz para el alcance de los objetivos propuestos” (OCEM, p.153), y por lo tanto ser coherente con los principios del docente.

Con respecto a los materiales didácticos que debe utilizar en el aula, se recomienda que el libro didáctico sirva como una guía de orientación general y que el profesor no se restrinja a él como único recurso disponible.

Para que un profesor de español como lengua extranjera en Brasil pueda desarrollar un trabajo bajo las orientaciones expuestas en este primer apartado, endentemos que es necesario que a continuación hagamos una discusión teórica acerca de la formación del profesional que va a trabajar con tales directrices.

### **3.3 La formación de profesores de español como lengua extranjera en los cursos de Letras**

Para el Banco Mundial, la calidad de la educación es determinada por la unión de varios factores, entre los cuales destaca la formación docente. En Brasil, tras recientes cambios en el ámbito de la formación de profesores de español para actuar en la Educación Básica, exigen que el docente tenga, como mínimo, el Curso Superior de Licenciatura Plena. Esto confiere aún más responsabilidad a las universidades y a los profesores formadores de docentes ante las demandas de la sociedad actual. De una manera o de otra, el reflejo del profesor que ponemos en el mercado de trabajo está directamente relacionado con el currículum de la formación inicial que tiene la universidad y esa formación del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como válido, aunque sin olvidar que la formación del profesorado está sujeta al análisis sociopolítico y al modelo de escuela que pretenden establecer los poderes públicos.

John Dewey (1998) afirma que la esencia de toda filosofía es la filosofía de la educación. En este sentido se puede decir que la educación que se plantea la sociedad está directamente relacionada con sus raíces y su contexto social. De ahí que, en nuestra opinión, la formación de profesores sea el resultado de múltiples variables de tipo contextual que tienen su efecto positivo o negativo y que va a depender de la ideología que tenga la universidad y el desarrollo curricular que ponga en marcha. Por ello, se podría afirmar que el profesor como un ser social se forma y se transforma en su contexto, fundamentalmente a partir de las orientaciones recibidas en el ambiente en el que se forma. La universidad, en este

momento, tiene un papel fundamental en la formación docente ya que este tiene que enfrentarse a los desafíos actuales de una sociedad que exige al docente la demostración de una competencia profesional real, basada en un sólido dominio científico y en la segura capacidad de ejercerla. Como consecuencia de ello, se vislumbraría una ruptura entre un paradigma de repetición y transmisión de conocimientos y otro basado en las competencias que se construyen y transforman a partir de la necesidad del mercado de trabajo. Es decir, el profesor de la Educación Básica debe guiar al educando para que interpele su contexto, la cultura y la educación recibida en el ambiente escolar, que debe formar a ciudadanos con capacidad de transformación crítica en una sociedad de permanentes cambios e incertidumbres, como podemos constatar a partir del análisis de las OCEM.

Como hemos visto en el capítulo 1 de la tesis y en el primer apartado de este capítulo, con los cambios y las exigencias actuales en la Educación brasileña, el profesor de español como lengua extranjera es responsable también del estudiante, quizá de manera más intensa que en otras asignaturas, porque trabaja con el lenguaje y la cultura más de cerca. Para que ese docente de español consiga cumplir su labor de modo eficaz entendemos que esto tiene estar relacionado con el hecho de que los conocimientos teóricos que recibieron deben estar conectados con la realidad y los problemas que luego encontrarán en el aula. Para entender mejor la estructura de la formación docente en la actualidad, a continuación veremos los modelos de formación que se han investigado hasta hoy.

Los estudios y las investigaciones sobre la formación y el ejercicio docente señalan la complejidad temática y constantemente buscan una delimitación de marcos teóricos que abarquen tanto los aspectos sociales e históricos como los subjetivos y prácticos involucrados en el estudio del acto de enseñar.

Históricamente el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes modelos para caracterizar al profesor. Según Gimeno Sacristán (1992), podemos destacar cuatro enfoques: 1) una concepción espiritualista e idealista que se basa en el desarrollo de las virtudes y cualidades ideales que tendría que tener el docente; 2) el profesor como agente que toma decisiones racionales en la práctica, guiado por un cierto procesamiento lineal de información; 3) los docentes que recurren a la imagen del artista artesano que tiene que re-encontrar su técnica para diseñar cada situación irrepetible; y 4) el profesor que posee aquella mirada tecnicista y conductual que reduce su profesionalismo a un conjunto de destrezas.

La investigadora Altet (2005), por su parte, identifica cuatro modelos o paradigmas de profesionalización que históricamente han predominado en Francia: 1) el docente magister (o mago), visto como el modelo intelectualista de la antigüedad que carece de formación específica o de investigación porque su carisma y competencias retóricas son suficientes; 2) el docente técnico que se hace profesional por aprendizaje imitativo, en compañía de un profesor más experto que le transmite su saber-hacer; 3) el docente ingeniero, tecnólogo que se apoya en los aportes científicos y racionaliza su práctica intentando aplicar la teoría; y, por último, 4) el docente profesional, práctico-reflexivo, a quien la dialéctica teoría-práctica convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias.

El investigador Pérez (1999) conceptualiza los modelos de profesor en cuatro categorías: práctico-artesanal, academicista, tecnicista eficientista y hermenéutico-reflexivo. El modelo de profesor *practico-artesanal* es aquel que entiende a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El *modelo academicista* acredita que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que va a impartir en el aula. Ya *el modelo tecnicista eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos, es decir, el profesor no solo tiene que dominar la lógica del conocimiento científico, sino también las técnicas de transmisión. Sin embargo, el profesor en el *modelo hermenéutico-reflexivo* supone que la enseñanza es una actividad compleja, en un ecosistema inestable, o sea, el profesor se compromete a enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que reclamen constantemente resoluciones claras e inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Actualmente, en el marco de estas distinciones, encontramos las investigaciones realizadas por diferentes autores, como por ejemplo, Schön (1992), Zeichner (1993 y 1995), Contreras (2002) y Zambrano (2006) que señalan cómo crece la heterogeneidad teórica sobre el profesor que ha caracterizado las épocas anteriores y cómo avanza hacia un modelo en el que el docente es conceptualizado como un “agente reflexivo” que cumple un rol activo en la estructuración de la situación educativa, tarea en la cual pone en juego un complejo y diverso bagaje de conocimientos que se producen, actualizan y circulan en la situación educativa.

Ese “profesional reflexivo” que reivindica la actualidad se ha convertido en lema característico a favor de la enseñanza y formación del profesorado de todo el mundo. Esto

parece una forma de reaccionar en contra de la idea de que los profesores son meros técnicos que solo se dedican a transmitir lo que otros desde el exterior de las aulas deciden. Por otro lado, se rescata la producción de conocimiento por parte de los profesores, entendiendo que ellos también tienen teorías. Es decir, se trata ahora de exigir del profesional de educación que su conocimiento sea tanto práctico como teórico sobre su práctica ya que, la teoría adquiere un sentido transformador de las prácticas, en virtud del vínculo que va a haber entre el sujeto conocedor y el objeto de conocimiento del cual él es parte activa. Dicho de otra forma, la “práctica de reflexión”, como una acción articuladora de los procesos educativos, se constituye en un eje fundamental del fortalecimiento y actualización de la práctica profesional del docente.

El enfoque reflexivo sobre la práctica confiere al docente el papel de un profesional de la enseñanza que maneja las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas transformándose en un investigador en el aula. La reflexión se convierte en un proceso en el cual la investigación es el medio que permite tanto al docente como a los estudiantes conocer efectivamente la realidad y aprender vinculándose a la misma. Esto origina una idea vinculada a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción de patrones, sino con posturas críticas y reflexivas sobre el entorno educativo. La formación docente de este enfoque se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental.

Si partimos de la idea de que el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto escolar y donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas muchas veces imprevisibles, que exigen frecuentemente resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar muchas veces aprendidas en los métodos de enseñanza de idioma, la solución para un buen desarrollo del trabajo va más allá de lo que se aprende en las aulas de la universidad. Por esto, el conocimiento que se requiere del profesional en el contexto de la Educación Básica es un conocimiento en parte siempre emergente, que trasciende lo aprendido en los estudios de los expertos en métodos y enfoque. La formación del profesor de lengua extranjera debe basarse, sobre todo, en ejercicios elaborados y reflexionados sobre la práctica diaria, mostrando que la formación docente ocurre a través de un proceso creativo y, muchas veces, fruto de una metodología propia desarrollada a partir de la investigación en el aula. De esta manera, el profesor puede

aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento, el uso de competencias específicas de comportamiento, la toma de decisiones sistemáticas y racionales y que está vinculada al corazón de la profesionalización.

Para Dewey (1998), la *acción rutinaria* está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad, mientras que la *acción reflexiva* supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

La mayoría de los trabajos de investigación que hablan del modelo de profesor reflexivo se remontan o tienen como referencia obligada los aportes de tres autores que surgen como los pilares del enfoque: John Dewey, Donald Schön y Max Van Manen. Cuando ampliamos el modelo reflexivo con el de investigación-acción, inevitablemente nos acordamos de Stephen Kemmis, Ulf Lundgren, Lawrence Stenhouse y John Elliott que se dedicaron a investigar sobre la viabilidad de los cambios educativos a partir de la investigación-acción y el desarrollo del currículum.

Desde la perspectiva del profesor como sujeto de conocimiento y acción pedagógica, la tarea del docente en su desempeño profesional tiene como objetivo más inmediato resolver situaciones de enseñanza que, inevitablemente, exigen la reflexión crítica sobre la práctica y la toma de decisiones en cada situación. Según Schön (1998), solamente las profesiones realizan detalladamente la resolución técnica con carácter de urgencia de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado, es decir, el profesor es el profesional responsable de la toma de decisiones en el quehacer de la enseñanza, no es el reproductor de modelos elaborados desde fuera del aula y eso exige de él una actuación de inevitable reflexión sobre el trabajo que va a desarrollar en las clases. El proceso de enseñar y aprender un idioma extranjero y la función que debe ejercer el aprendizaje en la formación del educando, como aclaran las orientaciones curriculares, piden un profesional que reflexiona no solo sobre el ‘cómo’, sino también sobre el ‘por qué’. De acuerdo con Paulo Freire (2005) la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación entre la teoría y la práctica, adquirida en la formación profesional, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

La actividad docente es la praxis, es decir, la esencia de la actividad del profesor son la enseñanza y el aprendizaje, mientras que el conocimiento técnico-práctico es el que

garantiza que el aprendizaje se realice como consecuencia de la actividad de enseñanza. Eso involucra, por lo tanto, el conocimiento de una lengua extranjera, el establecimiento de sus finalidades en la formación del alumno y la intervención del aprendizaje en la transformación de la realidad social en la que está inserto el estudiante.

**Praxis** proviene de un término griego que hace referencia a la **práctica** y se trata de un concepto que se utiliza en oposición a la **teoría**, que suele usarse para nombrar al proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida. En la concepción marxista, la praxis es la actitud teórico-práctica humana de transformación de la naturaleza y de la sociedad. No es suficiente con conocer e interpretar el mundo teórico, es necesario transformarlo a través de la praxis. De esta forma, la relación entre teoría y praxis para Marx es teoría y práctica. Es práctica cuando la teoría, como una guía de acción, se adapta a la actividad del hombre, en su caso especial a la actividad revolucionaria. Es teoría cuando esa relación es consciente, es decir, cuando no cambia el mundo, sino que solo puede contribuir para transformarlo (Vásquez, 1980).

El concepto de praxis es muy relevante para el **marxismo**. Esta corriente del pensamiento socio-político sostiene que la praxis es un tipo de actividad práctica propia del hombre, que resulta objetiva y subjetiva a la vez y da condiciones para que el ser humano transforme la naturaleza y, por lo tanto, se transforme a sí mismo. Para los marxistas, la praxis hace que el **ser** comprenda la **naturaleza** y la **sociedad**, adquiriendo conciencia del devenir histórico, de lo que se puede concluir que el ser humano se hace humano a partir de la praxis. Es la práctica el criterio de la verdad como actividad material, transformadora y social.

Si la praxis es el ejercicio del profesor, ella es una forma de actividad específica, y por eso debe aparecer como una etapa necesaria en la construcción del conocimiento válido durante el proceso de formación docente. En las clases de la universidad, la teoría es desarrollada en las aulas y se focaliza en la abstracción intelectual, pero la praxis, en cambio, se debe hacer presente, *in situ*, cuando dichas ideas son experimentadas en el mundo físico escolar para continuar con una contemplación reflexiva de los estudios.

La actividad teórica es la que posibilita, de manera indisociable, el conocimiento de la realidad y el establecimiento de metas para su transformación, pero para que ocurra tal transformación no es suficiente solamente la actividad teórica, sino que también es indispensable la actuación práctica. Dicho de otra manera, en la educación como praxis social, la actividad teórica es indisociable de la práctica.



En el momento de planificar un curso universitario de formación de profesores debemos tener claro que la formación práctica de los docentes es saber qué es y qué interviene en su formación y en la práctica profesional. Los futuros profesores deben poseer, durante su etapa de formación inicial universitaria, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los desafíos prácticos que se les pueden presentar durante el ejercicio profesional y les facilite la toma de decisiones de forma adecuada. Para formar a un profesional con estas características es relevante una formación inicial del profesor que planifique en su currículum contenidos que posibiliten el desarrollo de un profesional cuyo conocimiento y capacidades le proporcionen saber seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como profesor.

El trabajo con la práctica en la formación docente no significa que esté directamente relacionada solo con el contexto en el que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza y con escuelas básicas, comiencen a reflexionar, a investigar, a construir y a desarrollar su pensamiento docente práctico. Este pensamiento será en el futuro el encargado de orientar y dirigir tanto la interpretación de la realidad como la intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. El conocimiento que se le proporciona al futuro profesor durante su formación inicial universitaria debe servirle para entender y reflexionar sobre la realidad en la que va a actuar para poder orientar su práctica profesional, por lo que siempre debe hacerse referencia a las experiencias vividas durante su formación y permitirle el análisis y la investigación sobre la misma.

El procedimiento de aprender y enseñar una lengua extranjera es un proceso complejo, continuo y dependiente de muchos factores que contribuyen al éxito en el intento, pero que socialmente requiere transformaciones dinámicas en las prácticas educativas de los docentes para que se logren los objetivos planificados. A eso solo se puede llegar cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella. Por lo tanto, esto nos lleva a considerar las prácticas profesionales como el espacio idóneo donde los futuros docentes pueden desarrollar, durante su formación inicial, la disposición reflexiva e investigadora. Este planteamiento pone de manifiesto la importancia de formar en y para la práctica a los profesionales que trabajan con un idioma extranjero, ya que su trabajo va más allá de la

enseñanza y el aprendizaje de la lengua en sí y, en ese caso, esas experiencias individuales bien planificadas en el currículum universitario son insustituibles.

Un currículum de formación de profesores de español como lengua extranjera debe comprender algunos elementos básicos como, por ejemplo: una formación especializada relacionada con lengua, literaturas de lengua española y lingüística, una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos y leyes educativas, una formación práctica reflexiva que conecte con la realidad de las escuelas básicas y una formación en la que el docente va a desempeñar su labor con prácticas “in locus”. Perrenoud (2001) propone diez criterios básicos que habría que tener en cuenta al elaborar los currículos de una formación profesional:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
2. Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos.
3. Un plan de formación organizado en torno a competencias.
4. Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico.
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
8. Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
9. Una asociación negociada con los profesionales.
10. Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

El futuro profesor no posee un pensamiento práctico elaborado desde la propia experiencia profesional, sino que sus concepciones iniciales son fruto de su experiencia como candidato a profesor durante las prácticas del curso y de la información teórica recibida. Por ello es importante y quizá indispensable para su formación que durante los primeros estudios del futuro docente, el currículum englobe la diversificación de las experiencias que se les ofrecen y que se asegure la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad escolar. El objetivo de esto es garantizar que los futuros docentes puedan ir incorporando a sus estructuras de pensamiento el conocimiento al que van teniendo acceso, tanto desde la teoría como desde la práctica. La formación práctica de los profesores debería estar orientada

hacia el aprendizaje a través de problemas en los que se enfrente a los futuros profesionales a experiencias de clase en las que tengan que trabajar en situaciones de vergüenza, de rechazo, de asombro, de éxitos, de fracasos, de temores, de alegrías, de dificultades en manejar los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera o los comportamientos de los alumnos ante lo diferente que hay en las diversas culturas.

### **3.4 El perfil del profesor de español como lengua extranjera en la Educación Básica: la acción reflexiva como herramienta para la formación inicial**

En el momento actual el docente de lengua extranjera requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para conseguir dar respuesta a los múltiples desafíos que se le presentan en el contexto del aula en el complejo proceso de aprendizaje de un idioma no nativo y principalmente para atender a las directrices señaladas en el apartado 4.2 de este capítulo. Cualquier profesor en la actualidad necesita unos conocimientos de psicología, de pedagogía y de didáctica, además del conocimiento específico de la materia que va a enseñar y también de la adquisición de habilidades sociales que les permitan saber cómo son y cómo aprenden aquellos que van a ser sus alumnos y cuáles son sus características. El objetivo de estos conocimientos es contribuir a la mejora de su papel como docentes y del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es fundamental concebir la labor docente a través de paradigmas diferentes al tradicionalmente utilizado, como por ejemplo los modelos academicista o tecnicista-eficientista. Esto no significa definir mecánicamente, a través de un listado, las competencias del docente. Lo importante es descifrar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas relacionados con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero, desde todos los niveles de desempeño del docente para que, de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social a este nuevo perfil.

Cualquier cambio educativo oficial debería estar ligado primeramente a la mejora del personal docente de todos los niveles y a su formación, ya que quien debe llevar a cabo estos cambios, el ejecutor de los mismos, es el docente. Sin embargo, no hay transformación

educativa sin transformación en la formación del profesorado, principalmente la formación inicial. Partiendo de esta reflexión y de la demanda actual de profesores de español se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse de la formación inicial del profesorado de español como lengua extranjera para conseguir que trabaje de acuerdo con las Orientaciones Curriculares para la Educación Básica, adaptándose a las necesidades de la sociedad y del alumnado con el que va a trabajar en su entorno escolar.

Para Perrenoud (2001), la construcción de saberes y competencias en la formación de un profesor remite a dos posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica. El autor aclara su postura con la siguiente explicación:

*Práctica reflexiva* porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes. *Implicación crítica* porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.. (Perrenoud, 2001, p.506)

A partir de lo que nos dice Perrenoud en la cita nos remitimos a Schön (1998), que levanta algunos cuestionamientos que nos incitan a reflexionar sobre los que somos responsables de la formación inicial de profesores: ¿en qué consiste el modo de saber que emplean los profesionales competentes? ¿En qué se parece y en qué se diferencia el saber profesional de los tipos de conocimientos que se presentan en los libros de textos académicos, artículos científicos y revistas eruditas? ¿En qué sentido, si lo hay, existe un rigor intelectual en la práctica profesional? En estos términos se presenta la relación entre la teoría y la práctica. Es el concepto de praxis, proceso por el cual una teoría se convierte en parte de una experiencia vivida, en reflexión y acción sobre el mundo. Es decir, la teoría se convierte en reflexión y acción sobre la enseñanza en el caso del profesor en actuación del ejercicio profesional o en prácticas educativas, ya que efectivamente la formación se da en la praxis, o sea, en la actividad docente.

Es cierto que la formación inicial no funciona como un recetario de una vez y para todo y para siempre, ya que no puede anticiparse a la diversidad que predomina en el espacio educativo ni en el tiempo, en los diferentes contextos, en diferentes épocas. Como afirma Giroux (1990), la formación de un docente reflexivo supone también reconocer que el proceso

de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera del profesor y solo podemos preparar a los docentes para que empiecen el trabajo en el aula.

Ser responsable de la formación inicial de un profesor de lengua extranjera, además de lo expuesto, anticipa y exige una actitud permanente que es aprender con la experiencia compleja que involucra el aprendizaje de un idioma y la búsqueda de información y estrategias que consigan ayudar tanto al docente como al docente a superar sus fragilidades y dificultades cognitivas y emocionales. Por ello, el profesor en la práctica reflexiva, en una práctica más exigente, seguramente va a comprometerse en primer lugar con el alumno, en una dimensión esencialmente diferente de la práctica reproductiva de modelos, buscados o impuestos por las metodologías transmitidas en muchos cursos de formación. Muchos de los problemas que trata en el aula un profesor de idiomas no están en los libros, están en los conocimientos disciplinares y didácticos adquiridos en la investigación reflexiva. Los saberes aprendidos en los diferentes medios, como por ejemplo, bibliografía, seminarios, conferencias y el propio entorno del aula universitaria, son imprescindibles pero no suficientes para una verdadera formación profesional docente.

Daniel Madrid (2004) señala que, históricamente, los caminos de la investigación sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras estuvieron marcados por las siguientes características de la evolución paradigmática de la formación de profesores:

- 1) Enseñanza *centrada en el alumno*, en sus necesidades e intereses.
- 2) Mayor atención a los *procesos* de aprendizaje. En lugar de centrarnos exclusivamente en los resultados finales, nos centramos en la oferta de una enseñanza orientada hacia el proceso.
- 3) Prestar mayor atención a la naturaleza social del aprendizaje. En lugar de tratar a los alumnos como sujetos aislados y desligados del contexto social y escolar, se trata de contemplar el contexto social y escolar como el escenario donde tiene lugar la *construcción social de los aprendizajes*.
- 4) Tener en cuenta la *diversidad* del alumnado, su variedad de niveles y estilos cognitivos, su procedencia cultural, social y lingüística.
- 5) Construir sobre la *especificidad de los contextos académicos* teniendo en cuenta las aportaciones que surgen del alumnado, sus apreciaciones subjetivas y afectivas.
- 6) Fomentar un *aprendizaje holístico* en conexión con el mundo exterior alejándose del aprendizaje fragmentado y de elementos discretos de otras épocas.

7) Concienciar al alumnado sobre los *objetivos* y *contenidos* que aprenden y sobre las estrategias de aprendizaje que emplean para que sean más conscientes de sus procesos de aprendizaje.

8) Fomentar el *aprendizaje autónomo* y enseñar al alumnado a *aprender a aprender*, a aprender por sí mismo.

9) Propiciar el *aprendizaje significativo* en relación con las experiencias previas del alumnado.

10) Favorecer el desarrollo de un *aprendizaje duradero (lifelong learning)* y que no se centre exclusivamente en los conceptos y principios, sino más bien en el desarrollo de procedimientos y *capacidades*.

11) Favorecer el *aprendizaje por descubrimiento* a través del análisis e investigación de situaciones variadas.

12) Favorecer el *aprendizaje cooperativo* intensificando el trabajo por parejas y en equipos para que los alumnos aprendan en cooperación con otros y el profesor pase también a ser co-aprendiz.

13) Poner las bases para que el alumnado busque el *desarrollo profesional*, más allá de la formación que recibe en las facultades de educación.

No cabe duda de que no todas las prácticas existentes generan procesos de reflexión autónoma y crítica en la formación del profesor de lengua extranjera. El problema principal es que para que el candidato a docente pueda desarrollar la práctica reflexiva es indispensable que posea un buen conocimiento tanto del espacio de las aulas en el entorno escolar básico como de las disciplinas teóricas que dan soporte a la formación profesional. De acuerdo con Nussbaum (1996), la coherencia se construye en tres espacios en estrecha relación:

- 1) *El espacio de las aulas*, que abarca tanto factores intrínsecos al aula como externos que ejercen una clara influencia en la misma: el tipo de institución, los contenidos establecidos, el espacio del tiempo, etc.
- 2) *El espacio de la comunidad de didactas*, que debería estar constituido no solamente por el colectivo de docentes sino también por un colectivo de investigadores que, a través del intercambio de experiencias y conocimientos adquiridos a partir de lecturas pertinentes, podrían llegar conjuntamente tanto a acuerdos sobre cómo es la realidad del aula como a perfilar acciones pedagógicas.

- 3) *El espacio de las diferentes disciplinas* que incluye tanto el ámbito de los estudios en adquisición como el de las ciencias del lenguaje. En este espacio, el docente hallará los principios que concuerden con sus experiencias sobre la práctica y que puedan fundamentar sus decisiones.

Richards (1998) establece algunos ámbitos de conocimiento como constitutivos básicos del conocimiento profesional base que debe poseer un docente de lengua extranjera:

- 1) Teorías sobre la enseñanza;
- 2) Desarrollo de las destrezas y competencias docentes;
- 3) Desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera;
- 4) Conocimiento del contenido de las asignaturas de la especialidad, en nuestro caso la morfosintaxis del español, fonética, aspectos culturales de los países que hablan la lengua hispana, didáctica de la lengua y de la literatura del idioma extranjero, etc.
- 5) Conocimiento psicopedagógico y didáctico que fundamenta la toma de decisiones;
- 6) Conocimiento del contexto escolar y;
- 7) Conocimiento práctico

Entendemos que la práctica reflexiva, al convertirse en una acción permanente, se inscribe dentro de una acción analítica y de soporte a esta acción. Así, consideramos que el futuro docente de español como lengua extranjera puede reflexionar en la acción y sobre la acción, y esto indica que reflexionar sobre las acciones significa tanto trabajar el español como un instrumento para formar al ciudadano, como resolver los problemas que surgen con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua con los estudiantes de la Educación Básica.

### **3.5 Consideraciones finales**

En líneas generales, pudimos percibir que tanto las OCEM como las tendencias de investigación más contemporáneas reconocen la necesidad de que la formación inicial y

permanente del profesorado se lleve a cabo desde un planteamiento práctico a partir de la realidad y del análisis de la experiencia. Es decir, las orientaciones ponen de manifiesto que es la práctica el eje central y el referente básico de todo proceso de formación de profesores. Por lo tanto, la formación debe responder a las necesidades y demandas del profesorado a partir de una formación activa y participativa centrada, más que nada, en la práctica docente.

De esta forma, entendemos que la formación inicial del docente debe plantear que los profesores principiantes adquieran conocimientos centrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje asociados, principalmente, a los aspectos relacionados con cómo manejar las destrezas didácticas. Es decir, debe ser un modelo de formación inicial que contemple el entrenamiento en habilidades docentes y la aplicación de los conocimientos teóricos en un contexto real de educación. Esto nos hace concluir que, por ejemplo, el taller de entrenamiento debe figurar como obligatorio en el currículum de formación inicial del profesor.

Inevitablemente, el modelo de formación del profesor de un idioma extranjero tiene que ver directamente con la concepción que tiene la universidad de lo que es esa profesión, es decir, con lo que se entienda por enseñar y educar. Si el profesor adquiere en su formación inicial el manejo de la reflexión práctica, puede disminuir su ansiedad y su inseguridad y, consecuentemente, asumirá la responsabilidad en la toma de decisiones más adecuadas para el proceso educativo en el grupo.



**PARTE I**  
**CAPÍTULO 4**

**LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE  
LAS LICENCIATURAS EN  
BRASIL: UN RECOGIDO POR LOS  
CURRÍCULOS DE FORMACIÓN  
DE PROFESORES**



## 4.1 Introducción

Ese capítulo de la tesis es un viaje por la Historia de la Educación en Brasil, con especial enfoque en las concepciones del currículum, así como en los cursos y en las licenciaturas responsables de la formación de profesores, desde la colonización hasta los días contemporáneos. La intención primordial es verificar cuál era la concepción que se tenía de la educación y de las prácticas experimentadas cuando empezó la construcción del país, para poder entender el modelo de profesor que consideraban apropiado y que fue transformándose hasta la actualidad.

Para algunos historiadores, la verdadera colonización de Brasil empezó con la llegada de la Familia Real Portuguesa. Sin embargo, iniciaremos nuestras investigaciones cuando los Jesuitas llegaron a tierras brasileñas y con ellos trajeron sus métodos pedagógicos, sus costumbres y su religiosidad. Esos métodos funcionaron durante doscientos diez años, desde 1549 hasta 1759, cuando tiene lugar la expulsión de los misioneros por el Marqués de Pombal<sup>9</sup>.

Conocer las épocas que marcaron la Educación Brasileña y, en especial, los hechos relacionados con la formación de profesores, nos permite analizar el proceso educativo profesional del docente de la Educación Básica, así como comprender con más profundidad los mecanismos de herencias culturales de otros pueblos que repercuten hasta hoy en las prácticas y en los programas curriculares de las licenciaturas.

---

<sup>9</sup> Primer Ministro de Portugal en el periodo de 1750 a 1777.

La historia nos concede la oportunidad de percibir que las acciones educativas también son acciones políticas, dado que no hay un pueblo que, por muy sencillo que sea, no tenga una organización social y un conjunto de medios educativos que le garanticen su continuidad en el tiempo y en el espacio.

Analizar el pasado es entender la historia educativa del país y nos proporciona la oportunidad de reflexionar sobre los problemas educativos y explicar su naturaleza. Para Antonio Nóvoa (1999 p.13), conocer la historia de la educación de una nación: nos sirve para comparar el pasado frente a las diferencias del presente; nos ayuda a aprender a relativizar las ideas y las propuestas educativas en el tiempo; nos proporciona a los educadores un conocimiento del pasado colectivo de la profesión docente; nos ayuda a formar la cultura del profesor; y nos amplía la visión de la diversidad de ideas educativas y prácticas escolares.

La propuesta de volver al pasado no tiene la intención de despreciar los sucesos anteriores que, de una o de otra manera, marcaron la formación de profesores en Brasil. La intención es investigar cómo se configuraron, a lo largo del tiempo, los programas curriculares para, de alguna forma, entender los acontecimientos actuales. Nuestro deseo es que la historia nos sirva como una herramienta que ayude a dilucidar el presente, ya que este no existe sin el pasado y gracias a ello podemos saber cómo y por qué llegamos hasta aquí. La reflexión histórica en el ámbito educativo nos señala el patrimonio de ideas, proyectos y experiencias vividas para que podamos comprender los cambios sin perder las referencias de la sociedad actual con sus demandas reales.

El conjunto de los hechos educativos del pasado, en el universo de la formación docente, que veremos a continuación, se ha transformado en un corpus de reflexión, de estudio y de investigación para explicar las concepciones de currículum que se aplicaban, en qué consistía ser un profesor, cuál era la noción de enseñanza y de aprendizaje y cuáles eran los temas más relevantes para la trayectoria hacia la docencia. Este apartado de nuestra tesis doctoral tiene la intención de mostrar el itinerario de la Educación en nuestro país, abarcando los siguientes puntos: el periodo jesuítico, el periodo pombalino, los principales hechos del siglo XIX, las huellas del siglo XX y los retos hacia el siglo XXI.

## 4.2 Período Jesuítico (1549-1759)

Ignacio de Loyola y un pequeño grupo de discípulos, en la “Capilla de Montmartre”, fundaron la Compañía de Jesús con intenciones catequísticas, en detrimento de la Reforma Protestante y de la expansión del luteranismo en Europa.

En Brasil, los primeros jesuitas llegaron en el año de 1549 a Bahia, comandados por el padre Manoel de Nóbrega, y en tan solo quince días en tierras brasileñas edificaron la primera escuela elemental. Esos misioneros se dedicaban exclusivamente a la propagación de la fe católica y al trabajo en la educación. Todas las escuelas eran reglamentadas por el documento *Ratio atque Instituto Studiorum*<sup>10</sup>. Al respecto, Ferreira (2008) señala que:

A Companhia de Jesus apostou claramente na educação e na escola como forma de disciplinar as consciências. É evidente que os jesuítas pretenderam desenvolver um sistema escolar tendo como objetivo inculcar a sua doutrina, mas ele também correspondeu ao desejo de grande número de pessoas, que viram nos seus colégios uma forma de adquirirem um saber que lhes possibilitasse melhorar a sua condição social. A conjunção das duas vontades, a de prosperar na vida por via das competências escolares e a de formar as consciências segundo a ortodoxia católica, possibilitou à Companhia de Jesus desenvolver uma atividade pedagógica de inegável sucesso (Ferreira, 2008, p.59).

Sin embargo, los jesuitas no se limitaron a la enseñanza elemental, sino que introdujeron también los cursos de Letras, Filosofía, Teología y Ciencias Sagradas. En el curso de Letras se estudiaba Gramática Latina, Humanidades y Retórica. Los alumnos de Filosofía estudiaban Lógica, Metafísica, Moral, Matemáticas y Ciencias Físicas y Naturales, como podemos comprobar en la descripción hecha por Ferreira (2008):

O plano de estudos seguido nos seus colégios contemplava os cursos de Letras, Filosofia e Teologia. O primeiro era o mais elementar e dividiam-se em Gramática, Humanidades e Retórica. O objetivo deste ensino era o domínio da expressão oral e escrita da língua latina. O ensino da Gramática distribuía-se por três classes (inferior, média e superior) e teve como grande referência a famosa *De Institutione grammatica libre três* (1572), de Manuel Álvares, professor do Colégio das Artes, obra que teve cerca de centenas de edições e foi utilizada em muitos países europeus e não só. Contudo, o domínio em que mais se notabilizaram os jesuítas portugueses foi o da Filosofia. Claro que o estudo da Filosofia devia encaminhar-se no sentido da formação intelectual, mas tendo sempre como vista o fim religioso que norteava a ação da Companhia de Jesus (Ferreira, 2008, p.60-61).

---

<sup>10</sup> Plan de estudios de la Compañía de Jesús que codificaba la pedagogía de los Jesuitas – conjunto de métodos que aseguraban la adaptación del contenido informativo a los individuos que se formaban – como también las asignaturas que tendrían que cursar los estudiantes.

Lo que de hecho se organizó en Brasil fue el curso de Humanidades, que tenía una duración de seis años. El currículum reeditaba el *Trivium*<sup>11</sup> de la Edad Media (gramática, retórica y dialéctica), con el objetivo de disciplinar la mente para que esta se exprese mediante el lenguaje, de manera clara y precisa. El curso empezaba con el estudio de los grandes escritores para adquirir las destrezas de hablar y escribir con pureza y elegancia. La segunda etapa consistía en conocer las normas básicas de los géneros literarios para pasar a entender y dominar con más riqueza de detalle el estilo literario. En la etapa siguiente, la Retórica era el tema principal con enfoque en los diversos tipos de elocuencia: demostrativa, deliberativa, forense y sagrada (Paiva, 2008).

Ni el curso de Letras ni el de Filosofía eran considerados como un nivel superior-universitario, pero daba derecho a los que terminaban el curso a impartir clases y, por lo tanto, se les concedía el título de licenciados. De esa manera, se puede decir que en el año de 1576, en el Colegio de Bahia, se tiene el primer registro de la formación de profesores en Brasil.

La Iglesia y el Rey de Portugal creían que era responsabilidad del clero la organización y administración de los colegios y universidades. Así, entendían que el objetivo principal de la institución de enseñanza era la instrucción en la fe o cultura religiosa, es decir, la principal función de la escuela era el cuidado de la fe, los dogmas y la ideología religiosa. De esa manera, el clérigo además de imponer la fe tenía la misión de vigilar la pureza de la cultura, adecuándola a los principios del colonizador.

Una de las principales preocupaciones didácticas sobre la formación erudita era la memoria como una dimensión de entidad. Es decir, la memoria es el centro de atención para el logro del aprendizaje. Sin ella no era posible instruirse porque la memoria estaba en función del intelecto para ayudar a la comprensión y retención del saber. Bajo esta perspectiva, podemos entender que, según esta concepción de aprendizaje, para que el individuo pudiera poseer algún conocimiento era necesario el almacenamiento del mismo como un depósito de información. Aprender implicaba la acción retentiva y comprensiva de la memoria como herramienta para leer, analizar e interpretar el contenido doctrinal de un texto.

El clérigo jesuita organizó el desarrollo de la misión evangélica en la colonia brasileña en consorcio con la construcción de las instituciones de educación, porque, para el clero, el

---

<sup>11</sup> Parte de disciplinas curriculares de las que se componían las “Artes liberales” en la Edad Media. Las artes que hacen al hombre libre porque su fin no es la utilidad sino la virtud.

colegio significaba *letras* y las letras representaban el soporte de la fe cristiana que no solamente simbolizaba la referencia a Dios, sino también la promoción de la solidaridad y la base de la cultura. En otras, palabras, leer significa encontrarse con Dios, pues era a través de la lectura como se conocía el camino de encuentro con la fe, como podemos ver en la cita de Paiva (2008):

O colégio era sentido como o garante da normalidade, do bem estar, de estar tudo no lugar. Era esta a forma de se pensar e viver a época; era esta a cultura. Os portugueses, do jeito que estava constituída sua sociedade, sentiam a necessidade da confirmação pelo *letrado* das práticas e das suas crenças, e por isto, sentiam necessidade do colégio, do lugar de sua formação, penhor, pois de que tudo continuaria firmemente no lugar, lugar certo (Paiva, 2008, p.84).

La enseñanza de *las letras* se acompañaba de una educación de *buenas costumbres*, ya que se entendía que *las letras* eran la esencia para conocer una cultura, y para dominar la cultura sería indispensable aprender las buenas costumbres. De este modo se explica el motivo por el cual la educación cristiana consistía en formar en buenas costumbres, pues estas reproducían el entendimiento de la fe. Así, podemos entender cabalmente que los primeros profesores brasileños recibieron una formación basada en la antigüedad clásica, con los patrones de la sociedad europea cristiana, con el énfasis en la elocuencia ciceroniana como un sello que posicionaba a los docentes como representantes de la Compañía de Jesús. La Educación consistía en un estado de virtud para alcanzar el saber y para convertirse en conocimiento, y esas dos conquistas servirían al mundo cumpliendo la voluntad de Dios. Al principio de la colonización, tal formación se daba en Portugal y posteriormente se consolidó en Brasil, pero debemos señalar que la formación docente se dio bajo la fuerte influencia del Humanismo (Vita, 2011).

Los humanistas no se interesaban solamente por una renovación intelectual, ellos también recomendaban y difundían una reforma de la vida y de las costumbres. Su aspiración se centraba en que el saber se convirtiera en sabiduría, porque educar significaba formar y moldear al hombre de acuerdo con todas las perfecciones que hay implícitas en su naturaleza. Es decir, la educación se concibe de la misma forma que el proceso de asimilación de la cultura, que incorpora al hombre a la humanidad, ajustando así el entendimiento que le hace más capaz de utilizar todos los recursos de su naturaleza para hacerse a la imagen y semejanza de Dios (Negrín y Vergara, 2009). Estas ideas diseñan el perfil de las primeras

manifestaciones y del horizonte educativo de la colonia brasileña durante los años en los que los jesuitas estuvieron al mando de la educación en este país (Vita, 2011).

Los datos recién citados nos muestran que el currículo no tenía un poder inclusivo que permitiera hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar las visiones de lo que se creía que era una realidad educativa. Estaba instituido en su realización por las prácticas desarrolladas, y por lo tanto estaba condicionado por las instituciones educativas de la época. Por esa razón el currículo era la expresión y concreción del *trívium*, dentro de las condiciones del proyecto jesuítico y de la estructura psicopedagógica de la disciplina mental. El desarrollo y la configuración del modelo curricular comprendían las prácticas políticas, sociales y económicas de la colonia. La cultura y la ideología colonial determinaban el modelo de institución educativa y las metodologías empleadas.

#### 4.3 Período Pombalino<sup>12</sup> (1760-1808)

En 1759, el gobierno portugués desarticuló la estructura administrativa que se basaba en la educación religiosa jesuítica con la finalidad de modificar las bases filosóficas y curriculares, sustituyéndola por las *Clases Regias*<sup>13</sup>. Portugal asume directamente la responsabilidad de la educación en la colonia, aunque la religión católica continuó siendo obligatoria en Brasil. Los designios educativos defendidos por el Marqués de Pombal se basaron en el iluminismo portugués, el cual planteaba una educación hacia el progreso científico y la difusión del saber. Este cambio puso de relieve la necesidad de promover una cultura de base, con la enseñanza de la lectura, de la escritura y de las matemáticas básicas, sin olvidarse de las obligaciones religiosas y civiles, como podemos comprobar en la cita:

O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas *Aulas* de primeiras letras e nas *Aulas* de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de *Aulas Régias*. É oportuno assinalar que no Despotismo Ilustrado a palavra *régio* tem um caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. Nesse

---

<sup>12</sup> Sebastião José de Carvalho, Marqués de Pombal, primer ministro de Portugal de 1750 a 1777.

<sup>13</sup> Clases de humanidades que se contraponían a la tradición de la enseñanza de los jesuitas.



caso, as Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja (Cardoso, 2008, p.182).

Para Portugal, la educación en Brasil se había paralizado y la estructura educativa que se presentaba hacia la mitad del siglo XVIII no convenía a los intereses comerciales, ya que el objetivo del Marqués de Pombal era el resurgimiento de la nación portuguesa como una potencia europea. Para llegar a ello, el marqués se empeñó en la labor de reestructuración de la educación en la colonia, de modo que esta pudiera servir a los intereses del Estado portugués. De este modo, para justificar el pago del salario de los profesores, en 1772, el Marqués instauró un impuesto sobre el vino, el vinagre y la carne que entraban en la colonia. Desafortunadamente, se administró mal el dinero recaudado y, a consecuencia de ello, se contrató a profesores mal preparados e improvisados para la función docente. De este modo, a principios del siglo XIX la educación brasileña quedó reducida prácticamente a nada.

No había planificación en las escuelas, ni tampoco una revisión y evaluación curricular adecuada para las propuestas planteadas. Había una concepción práctica del currículum poco clara y una comprensión insuficiente de la importancia y responsabilidad que tiene un proyecto pedagógico social para el proceso educativo del individuo. No existían propuestas concretas con respecto a lo que se creía que constituía la esencia del ciudadano educado. Sin embargo, en medio de muchas transformaciones consideradas negativas y de una realidad educacional desfavorable a la formación del aprendiz, en el curso de bachillerato se expande el número y el tipo de asignaturas ofertadas con, por ejemplo, la inclusión de las lenguas inglesa y francesa, que pasaron a tener una finalidad práctica en las clases, como constatamos abajo en las palabras de Venchia (2008):

Já em 1809 se estabelecia, por Carta Régia, a cadeira de Inglês porque pela sua expansão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, ela muito concorre ao incremento e à prosperidade da instrução pública. Logo após, surgiu a cadeira de Francês, que, sendo a língua mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira dessa língua é muito necessária para o desenvolvimento e a prosperidade da instrução pública (Venchia, 2005, pp. 80-81).

En el año 1808, la Familia Real Portuguesa llega a Brasil y consecuentemente el traslado de la sede del Imperio Portugués. Desde el punto de vista educacional, eso conllevó una gran conquista, puesto que se crearon, por primera vez en ese país, los siguientes cursos superiores: Ingeniería, Medicina, Economía, Agricultura, Química y Arquitectura. Sin

embargo, podemos percibir que no había una preocupación explícita por la formación de profesores. Verificamos que el interés por esa cuestión se da a partir de la primera ley de educación, promulgada el 15 de octubre de 1827, que tenía la finalidad de cumplir el derecho constitucional<sup>14</sup> de gratuidad del estudio primario para los ciudadanos, además de determinar algunas directrices para el ejercicio de la profesión docente. Para ser profesor era necesario que el candidato pasara un examen, pero no se le exigía formación pedagógica, es decir, para optar a una plaza de docente solo se le pedía que dominara los contenidos establecidos en la ley, como podemos comprobar en la cita:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Ley de 15 de octubre de 1827).

Según esta ley, la formación de profesores es de responsabilidad de los poderes generales, pero, a partir del Acto Adicional del 12 de agosto de 1834, la obligación pasa a ser de las provincias. A finales del periodo que antecede a la independencia de Brasil con respecto a Portugal, podemos observar que la vertiente religiosa no ha dejado del todo de influir en la educación brasileña, sino que se abre a nuevas ideas que destacan la naturaleza del hombre como algo esencialmente racional. Esas ideas se basan en el movimiento iluminista que defendía el dominio de la razón sobre la visión teocéntrica, ya que esta

---

<sup>14</sup> Referente a la Constitución Imperial de 1824.

bloqueaba la evolución del hombre. Este, a su vez, empieza a buscar respuestas para cuestiones que hasta entonces solamente eran contestadas a la luz de la fe.

En Europa, a partir de los siglos XVI y XVII, el currículum pasa a ser una invención decisiva para la estructuración de lo que en la actualidad entendemos como escolaridad, quedando así asociado a contenidos, grados y edad de los estudiantes. (Gimeno, 2010). Esto permitió que el currículum tuviera un status como regulador de todo lo que está involucrado en la educación en los diferentes niveles y cursos. Como consecuencia del nuevo paradigma, el contexto educativo quedó más dirigido y organizado por medio del establecimiento de un orden secuencial. El currículum pasa a tener un poder regulador sobre lo que se enseña y lo que se aprende, delimitando de este modo unidades ordenadas de contenidos y el tiempo para cada asignatura.

Queda claro que en Brasil esas transformaciones no ocurrieron al mismo tiempo que en Europa. Solo a partir del siglo XIX la concepción curricular de organización y regulación fue añadida efectivamente a las prácticas educativas. Sin embargo, se puede observar que en el periodo jesuítico hubo un intento de una práctica educativa que se acercaba al poder regulador del currículum.

#### **4.4 El siglo XIX**

La Familia Real Portuguesa permaneció en la colonia brasileña trece años y durante este tiempo empiezan los debates, de manera más expresiva, sobre las cuestiones educacionales que afectan a la formación de profesores y, principalmente, a la organización legal de la Educación Brasileña. Sin embargo, no será hasta 1822 cuando Don Pedro I declare la independencia de Brasil con respecto a Portugal y otorgue la primera Constitución Brasileña, inspirada en la Constitución Francesa. En este momento podemos constatar la consumación de los debates educativos del inicio del siglo. Así lo refleja el Artículo 179 que garantiza la gratuidad de la educación primaria y la creación de Institutos Educacionales y Universidades, como podemos examinar en el fragmento que sigue:

TITULO 8º Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros. Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos

Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Primeira Constituição do Brasil - Carta Magna, 1824).<sup>15</sup>

Hasta la primera mitad del siglo XIX, el contexto social y político del país no fue favorable a la formación de profesores, a pesar del surgimiento en el año de 1835 del modelo de formación profesional para profesores llamado *Escuela Normal*. Nos interesa subrayar aquí que a partir de la segunda mitad del siglo, la nación pasó por profundas transformaciones sociales y con ello se produjo el fortalecimiento y la estabilidad de la *Escuela Normal*. El modelo de formación que se presentaba consistía básicamente en *saber portarse, saber qué enseñar y saber cómo enseñar*. El objetivo era formar profesores que, más allá de la función formal de enseñar a leer, escribir y contar, desempeñaran la función religiosa de enseñar a desarrollar el hábito de la oración. Se priorizaba instruir y educar, pero también era necesario e indispensable formar ciudadanos productivos para el país (Villela, 2005).

Merece la pena explicar que la *Escuela Normal* surgió después de la Revolución Francesa, cuando empezaron los debates acerca de la necesidad de preparar a los profesores para el ejercicio de su profesión. Seguidamente, hubo una asamblea en 1794 que determinó la instalación de la *Escuela Normal Superior* en París para formar profesores que impartieran clases en el Bachillerato, así como la instauración de la *Escuela Normal Primaria* (o simplemente *Escuela Normal*) que preparaba a profesores para ejercer la docencia en la enseñanza primaria y secundaria (Salviani, 2009). Esas instituciones francesas se transformaron en referencia para todo el mundo, hasta el punto de que países como Italia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos fueron adoptando ese prototipo de formación profesional docente a lo largo del siglo XIX en las sociedades de cada país.

El modelo curricular propuesto por la *Escuela Normal* en Brasil para la formación de profesores de escuelas primarias establecía una instrucción limitada a los conocimientos indispensables que se transmitían a los estudiantes de las primeras letras. El currículum se reducía a los contenidos que debían transmitir los profesores a los educandos, rechazando casi completamente la preparación del docente en lo que atañe a las cuestiones didácticas. Este tipo de configuración de la representación del profesor se llama formación del profesor en el *modelo de los contenidos culturales y cognitivos* (Salviani, 2009).

---

<sup>15</sup> Texto original, escrito en el portugués arcaico.

Todo lo que hemos dicho lleva a entender que los profesores eran formados para la reproducción de los valores y de los conocimientos, es decir, no había una preocupación por la profesionalización docente. Solo se les exigían los conocimientos del método lancasteriano<sup>16</sup>, en el cual prevalecían la enseñanza oral, el uso refinado y constante de la repetición y, principalmente, la memorización con la finalidad de inhibir la pereza, la ociosidad y la rebeldía. Lamentablemente, vemos que a través de esta opción metodológica no se podía esperar que el alumno tuviera originalidad o realizara elucubraciones intelectuales, sino que presentara un comportamiento pasivo de disciplina física y mental.

Es necesario tener en cuenta que hasta el año 1870, aproximadamente, la *Escola Normal* no adquirió fuerza y estabilidad para formar a sus profesionales en el *modelo didáctico y pedagógico*, el cual considera que la formación docente se da de forma efectiva cuando el futuro profesional de la educación reflexiona sobre los temas didácticos y pedagógicos (Salviani, 2009). Como indica la configuración de este modelo, la formación de profesores se desarrolla, no solo en la cultura general y en el contenido específico del área correspondiente a la asignatura que va a trabajar el profesor, sino que se extiende asimismo a una efectiva preparación didáctica y pedagógica que garantiza al profesional la instrucción en la organización curricular, así como la reflexión sobre la vinculación entre la teoría y la práctica en la actividad docente (Vita, 2011).

A finales del siglo XIX, las ideas de Augusto Comte tuvieron influencia en algunas instituciones educativas del país, ya que la cultura francesa estaba muy presente en varios sectores de la sociedad. Se observa la diferencia entre la ortodoxia y el pragmatismo positivista cuando el militar Benjamin Constant<sup>17</sup> propone una reformulación educativa durante el Gobierno Provisional de Brasil (1889-1891). Sin embargo, las ideas positivistas no tuvieron la influencia que se esperaba en las instituciones educativas. Había una división evidente entre los establecimientos de enseñanza que estaban ligados a la ideología positivista y los que estaban vinculados a las instituciones religiosas con perfil humanístico, que preconizaban la enseñanza sistemática de los dogmas y la moral cristiana (Tambara, 2005).

---

<sup>16</sup> Históricamente, este método recibe diversas denominaciones: Método de Enseñanza Mutua, Método de Monitoria, Método Inglés de Enseñanza, Método de Lancaster y también como Sistema de Madras.

<sup>17</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833-1891). Militar político, brasileño, profesor y fundador de la República como Ministro del Ejército.

## 4.5 Las huellas del siglo XX

El periodo de 1890 a 1939, que precede a la Proclamación de la República de Brasil y es también conocido como la época de la República Antigua, está marcado por el dominio político de las elites agrarias. No es azar que, en la educación, esta fase estuviera marcada por la reforma y la reorganización de las *Escolas Normales*. Se llegó a la conclusión de que los profesores que actuaban no estaban bien preparados ni instruidos en los métodos pedagógicos vigentes adecuados a las exigencias de la vida y que, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje no podía ser considerado eficaz.

La reforma destacó por el crecimiento del programa curricular del curso de formación docente, con énfasis en la creación de una escuela-modelo adjunta a la *Escola Normal* que era como un laboratorio de investigación para la aplicación práctica de la formación de los nuevos profesores. De esa forma intentaban asegurar la preparación de los nuevos docentes, garantizando la capacitación en los temas de organización curricular y en los contenidos didácticos y pedagógicos más relevantes en el momento.

Concluimos que, durante o processo de constituição da profissão do docente no século XIX, os momentos de crise e extinção das *escolas normais* não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o Estado que a instituiu. Também não se pode afirmar que se pautava em modelos exógenos que não se adaptava a nossa realidade. A instabilidade que caracterizou a existência dessas instituições pode ser interpretada como um redirecionamento de prioridades que variaram de acordo com as necessidades materiais e as representações da época (Villela, 2005, p. 113).

Los datos recién citados nos muestran que los currículos de los cursos de formación de profesores, hasta la década de los años treinta del siglo XX, incluían asignaturas de Cultura y Formación General, así como disciplinas de formación específica para trabajar la enseñanza en el aula y organizar el diseño del programa escolar. Si consideramos resumidamente los problemas y logros, hay que señalar que los profesores, en la práctica docente, acababan siguiendo modelos que se centraban en aprender contenidos para llevárselos a clase y transmitírselos a los educandos, dando lugar así a la construcción de individuos alienados y sumisos.

En el año 1932, el Decreto del 19 de marzo transforma la *Escola Normal* en Instituto de Educación (o Escuela de Profesores) de nivel superior, añadiendo a su currículum

las siguientes disciplinas: biología educacional; sociología educacional; psicología educacional; historia de la educación; introducción a la enseñanza de las matemáticas, lectura y lenguaje; literatura infantil; ciencias naturales; y práctica de enseñanza con observación, experimentación y participación activa del futuro profesor.

El Decreto-Ley del 4 de abril de 1939 crea la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil, con la pretensión de instituir el currículum básico para los cursos de Pedagogía y las licenciaturas, con normalización legal de las directrices curriculares a nivel nacional. La estructura del currículum establecía tres años para estudiar las asignaturas específicas o, mejor dicho, los contenidos cognitivos, y un año más para la formación didáctica y metodológica del profesional de la educación. Hay que hacer notar que, para algunos historiadores, la reglamentación de los cursos de licenciatura, en verdad, provocó la concentración de los contenidos cognitivos, dejando como objetivo secundario los temas didácticos y pedagógicos. Esto produjo un desajuste en la propuesta inicial del gobierno, que era la de transformar el proceso de formación docente en un laboratorio de investigación con la intención de buscar siempre soluciones adecuadas para el desafío de formar ciudadanos (Vita, 2011).

A partir de la década de los años treinta, la nación brasileña pasó por varios hechos que produjeron profundas transformaciones sociales en el panorama nacional: el cambio del modelo socio-económico, la crisis del precio del café para exportación, el aumento de la pobreza y la sustitución de productos importados por artículos de fabricación nacional. En función de tales sucesos, la escuela asume un nuevo papel social para atender a las necesidades emergentes. Es decir, se hizo evidente que había un déficit en la educación técnica (también llamada educación de desarrollo tecnológico), y por ello fue fundada la escuela técnica con la responsabilidad de fortalecer la industrialización del país. Estas escuelas eran las responsables de ofrecer la educación profesional, con nivel de bachillerato, a través de distintos cursos y programas curriculares.

En el año 1961, anterior a la fase dictatorial, fue aprobada la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) para reglamentar y dar las orientaciones para la enseñanza de primaria, secundaria y bachillerato, extendiéndose a las normativas para la formación de profesores, como aparece explicado en el capítulo cuatro de dicha ley:

#### CAPÍTULO IV

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. (...)

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961)

Consideramos que la LDB de 1961 no trajo soluciones o resultados innovadores para el sistema educativo ni tampoco para la formación de profesores. Podemos percibir que mantiene lo que había en la legislación anterior en lo que se refiere a la descentralización administrativa y la falta de organización y planificación curricular. Los cursos destinados a diferentes áreas de conocimiento fueron organizados informalmente, con tres años de formación técnica sobre la materia que va a impartir el profesor añadiendo un curso de aproximadamente cien horas de la asignatura denominada “Didáctica”. En el caso de los profesores de lenguas, la universidad unificó la formación en tres modalidades: letras clásicas, letras neolatinas y letras anglo-germánicas. De esa forma, los currículos se unificaron en uno para todo el país.

Entre los años 1964 y 1985, Brasil estuvo bajo una dictadura militar. Esta época se caracterizó por la ausencia de democracia, la violación de los derechos constitucionales, la censura, la persecución política y la represión de aquellos que hacían oposición al régimen militarista. En este periodo actuaron algunos educadores que dejaron sus nombres grabados en la historia de la educación brasileña como, por ejemplo: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima y Durmeval Trigueiro, entre otros. Los educadores fueron perseguidos por sus ideales democráticos y por ello muchos fueron exiliados a otros países.



Contradictoriamente, los años de la dictadura militar fue la época de expansión de las universidades brasileñas. También en esa fase fue creado el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), que propuso aniquilar el analfabetismo en Brasil, algo que infelizmente no tuvo éxito.

En el año 1971, durante el militarismo en Brasil, fue promulgada una nueva LDB, ley nº 5692, en sustitución de la primera de 1961. La reedición de la ley cambió el perfil del curso de formación de profesores de la enseñanza primaria, que pasó a tener características de un curso técnico-profesional. Hubo una disminución del programa curricular, perjudicando así la formación docente, principalmente en el ámbito de la Ciencia de la Educación, que proporcionaba una calificación más adecuada al profesor de primaria. El futuro docente dejó de estudiar temas como metodologías y procesos de enseñanza, psicología, filosofía, sociología e historia de la educación. Los candidatos a docentes se limitaban a estudiar solamente las materias que irían a trabajar en el aula, sin tener una orientación científica de su futuro trabajo, es decir, no había un estímulo para encaminar una reflexión a la práctica docente, como podemos verificar abajo en la descripción del capítulo cinco de la citada ley:

## CAPÍTULO V

### Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Art. 32 O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34 A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35 Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36 Em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37 A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38 Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39 Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40 Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971).

En el año 1972, el Gobierno Militar aprobó el parecer nº 349/72<sup>18</sup>, que alteraba la estructura de la formación de profesores de primaria, organizándola en dos modalidades básicas: la modalidad para enseñar en los cursos entre primero y cuarto de primaria, con duración mínima de tres años y carga horaria de 2200 horas; y la modalidad para ejercer la docencia en los dos primeros años de secundaria, que se organizaba con la carga horaria de 2900 horas y una permanencia mínima del futuro profesor de cuatro años en el curso.

En las dos modalidades había un currículum común, obligatorio para todos los cursos del país, que garantizaba la formación general. La otra parte del programa estaba más diversificada y era más libre, pues se configuraba según las necesidades de cada región de la nación. Según Salviani (2009), la aplicación de las directrices del parecer derivó en una

---

<sup>18</sup> Parecer nº 349 de 6 de abril de 1972 del Ministerio de Educación de Brasil – Consejo Federal de Educación

formación de profesores de primaria reducida y dispersa que configuró un panorama de precariedad y evidentes preocupaciones. Las decisiones tomadas perjudicaron de manera sustancial la formación docente con la reducción de asignaturas en el programa curricular del curso y la calidad del profesorado. Por ello se rebeló una gran cantidad de estudiantes que no conseguía aprobar los exámenes<sup>19</sup> de ingreso en la enseñanza secundaria obligatoria.

Lo cierto es que, a partir de las evidencias negativas y de los problemas generados por el retroceso y los cambios en la estructura curricular de la formación de profesores, el gobierno pone en marcha, en 1983, un proyecto para perfeccionar la formación de los profesores de la enseñanza primaria con la fundación de Centros de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio (CEFAMS)<sup>20</sup>. A pesar de las buenas intenciones y de algunos resultados positivos aislados, el proyecto no logró el éxito deseado. Esto se puede interpretar como que, tal vez, faltara una política educativa que incentivara que los docentes participaran en los cursos y que también los concienciara para que se responsabilizaran de su capacitación, con el fin de obtener un mejor resultado en la educación de ciudadanos brasileños en desarrollo.

La formación de profesores para actuar en la enseñanza secundaria obligatoria<sup>21</sup> y en el bachillerato era responsabilidad, según la LDB de 1961 y de 1971, de las Universidades, Facultades e Institutos de Enseñanza Superior. Sin embargo, estos centros de educación presentaban una ideología ambigua, ya que sus proyectos curriculares diseñaban un perfil teórico-científico disociado de las cuestiones didácticas y pedagógicas esenciales para la formación docente. Había un desprestigio declarado hacia los estudios de temas educacionales en favor de una formación erudita que desembocó en currículos cerrados, inflexibles y, por lo tanto, inadecuados para la formación de profesionales de la educación. Las instituciones preparaban profesores expertos en determinadas materias, pero con una gran carencia de conocimientos prácticos y metodológicos de actuación en el aula.

Los sucesivos cambios legales en las directrices educativas, tanto en la formación de profesores como en el sistema educativo, nos muestran una importante fragilidad de metas y una gran inestabilidad para el desarrollo eficaz de la educación brasileña. La calidad de la formación docente y de la enseñanza tiene mucho que ver con el tipo de política educativa

---

<sup>19</sup> Llamado Examen de Admisión, exigido, en la época, para que el estudiante pudiera acceder a la enseñanza secundaria obligatoria. Actualmente este tipo de evaluación ya no es aplicable en el país.

<sup>20</sup> Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

<sup>21</sup> 3º y 4º años de secundaria

que se lleva a cabo en el país. No valen leyes nuevas sin cambios en la concepción de lo que implica ser profesor de la Educación Básica, del mismo modo que no hay un buen aprendizaje sin saber con claridad qué educando deseamos poner en la sociedad.

La dictadura militar se ha deshecho por sí sola, tras una gran presión por parte de la población y de varios sectores de la sociedad brasileña. Durante los más de veinte años de dictadura militar hubo muchos cambios en las políticas educativas nacionales relacionadas con la Educación Básica y con la formación y capacitación del profesional docente. Después de algunos años, las consecuencias de las modificaciones trajeron un panorama de profesores mal formados y mal capacitados, sin condiciones para afrontar los desafíos que imponía el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación del educando. Lamentablemente, en la preparación de profesores para la enseñanza primaria, los programas curriculares fueron suprimidos aunque la carga horaria que estaba establecida todavía no era suficiente para la preparación de un docente responsable de la educación de niños. Los profesores de niños deberían tener una formación más sólida, ya que la niñez es un periodo de aprendizaje que se caracteriza por ser la etapa que repercutirá en el desarrollo cognitivo de toda la vida del individuo.

#### **4.6 Los retos legales hacia el siglo XXI a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional**

En el año de 1985 termina el gobierno militarista en Brasil y empieza la democracia bajo la presidencia del diputado José Sarney. El traslado del régimen militar al régimen civil estuvo marcado por muchos cambios en diversos sectores de la sociedad brasileña. En la Educación brasileña, la LDB se promulga una vez más, el 20 de diciembre de 1996, con diversos cambios que reestructuraron la educación escolar, universitaria y las directrices para la formación de profesores en el país. Además de las modificaciones en los rumbos educacionales, la LDB de 1996 provocó el proceso de debates que llevó a reformas políticas y educativas que se basaron en las transformaciones que rigen la sociedad contemporánea. Merece la pena resaltar que los parámetros para la reformulación de la LDB de 1996 fueron establecidos en la Constitución Federal de 1988, como muestra el artículo 207:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

La LDB de 1996 tiene la intención de solucionar los posibles problemas de formación docente y ajustar directrices para mejorar la calidad de la educación básica y de la educación superior. Pasados casi quince años desde que la nueva LDB fue promulgada, hubo varios ajustes en el texto original debidos a las transformaciones y avances ocurridos en la sociedad. Sin embargo, su esencia permaneció inalterada, lo que nos hace concluir que esta ley sigue siendo adecuada para las demandas de la actualidad.

Cabe resaltar que, a partir de este apartado del capítulo nos centraremos en verificar, reflexionar y analizar los beneficios y las contribuciones de la LDB para la formación de profesores de la educación básica brasileña y también el perfil del profesional que propone poner en actuación en las escuelas. Para eso, nos detendremos en el Título VI titulado *De los profesionales de la educación*, desde el artículo 61 hasta el 67.

La LDB trata al profesor como el eje central de la calidad en la educación. Por ello su formación está fundamentada en dos puntos primordiales: la relación entre la teoría y la práctica durante los estudios y el aprovechamiento de las anteriores experiencias vividas en el ejercicio profesional para reforzar la formación. Las dos cosas que constituyen lo más importante en cuanto al profesor está descrito de la siguiente forma en la ley:

**Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são:

I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais em educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades.

El aspecto de la asociación entre la teoría y la práctica, para nosotros es, sin lugar a duda, la condición *sine qua non* para la formación de los profesionales de educación, ya que lo que se espera es el ejercicio práctico siempre indisoluble de lo que se estudia teóricamente en el universo académico.

Para la LDB, la formación docente es aprendizaje como reconstrucción permanente, utilizando todo lo que favorezca la formación humana y profesional. La valoración del docente es estimulada a través del incentivo al perfeccionamiento continuado, permitiendo que su mejora salarial sea proporcional a los títulos que vaya adquiriendo según el trabajo que vaya ejerciendo.

En el artículo 62 de la nueva ley se establece la obligatoriedad del estudio mínimo universitario para la actuación del docente en la educación básica, es decir, para ser profesor de la enseñanza primaria y secundaria se exige que el profesional tenga el título de licenciado. Para atender las exigencias de la ley, las facultades públicas y las privadas crean, con el permiso del gobierno, los Institutos Superiores de Educación, con el objetivo de formar a los docentes en las licenciaturas correspondientes a su actuación profesional, así está dicho en la ley:

**Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para garantizar que la oferta de los cursos de licenciatura sea suficiente para atender a los profesionales que actúan sin la formación exigida por la LDB, el gobierno añade al artículo 62, a través de la Ley Federal nº 12.056 del 13 de octubre del año 2009, tres párrafos más, permitiendo la utilización de la modalidad a distancia para la formación de los docentes, como podemos comprobar:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada dos professores do magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

El artículo 63 de la LDB, expone, una vez más, la necesidad de que los institutos superiores formen a los profesionales de enseñanza, ya que son ellos los responsables del aprendizaje adecuado de los estudiantes de la Educación Básica. Nos llama la atención que la ley no obligue a los institutos superiores a trabajar con investigación científica durante la permanencia de los futuros profesores en las licenciaturas. Este procedimiento nos parece un desacierto en la formación, ya que la ausencia de la práctica investigadora aleja al estudiante de una función propia de la universidad y pone en riesgo su formación. La investigación científica desarrollada durante los estudios de preparación para la docencia permite al futuro profesor tomar conciencia de la multitud de pequeños acontecimientos que ocurren en el aula.

Entendemos que la ausencia de la investigación durante la carrera puede comprometer la calidad de la formación docente. La tarea investigadora durante la permanencia del docente en el curso de licenciatura contribuye a la calidad en la formación del profesor, ya que la construcción del conocimiento se da también a través del trabajo de investigación científica.

A partir del análisis de la ley, podemos considerar que el currículum de los cursos de licenciatura debe contener los contenidos conceptuales teóricos de cada formación y los contenidos didácticos y pedagógicos, así como la práctica como cumbre de la formación docente. Sin embargo, ¿cómo considerar buena una formación profesional si entendemos que en los currículos de las licenciaturas debe aparecer la investigación como principio cognitivo y formativo? Como podemos verificar en el Artículo 63 de la LDB, la investigación no está obligada como punto fundamental para la formación:

**Art. 63º.** Os institutos superiores de educação manterão:

**I** - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

**II** - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

**III** - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

**Art. 64º.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos

de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

En el artículo 65 de la referida ley se determina que las prácticas para la formación docente sean de un mínimo de trescientas horas. Sin embargo, en la Resolución CNE/CP<sup>22</sup> n°02/02, el gobierno amplía las horas de prácticas para la formación docente de profesores de lenguas, por ejemplo, y determina que la carga horaria mínima de los cursos de licenciaturas plenas, para la formación de profesores de la Educación Básica, sea de 400 horas. La resolución añade, además, que las prácticas deben iniciarse a partir de la segunda mitad del curso. Confirmamos abajo la exigencia mínima del número de horas de prácticas en la LDB:

**Art. 65°.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

**Art. 66°.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Se puede afirmar, por lo tanto, que la formación docente, según las directrices legales, presupone la integración entre la teoría y la práctica, que se debe cumplir durante la aplicación del currículum en las licenciaturas. Esta articulación constituye el constante movimiento entre saber y hacer en la búsqueda de significados para la educación y, consecuentemente, para la formación de la identidad del profesor. De ese modo, la persona que se forma va creando, por sí misma, el conocimiento sobre la práctica docente, dando así significado a los contenidos y desarrollando estrategias de actuación recurrentes en la enseñanza. Como afirman Richards y Lockhart (1997), la experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente.

Desde ese prisma, para plantearse una formación de profesores capaces de actuar en el contexto intercultural, es recomendable adoptar una actitud de sensibilidad y respeto ante la realidad pluricultural de las escuelas brasileñas. Sin embargo, es importante que la preparación docente venga acompañada de la suficiente formación teórica y de unos planteamientos didácticos adecuados, además de recursos para hacer frente a dicha realidad,

---

<sup>22</sup> Consejo Nacional de Educación



de manera que teoría y práctica queden integradas y se complementen. Para ello, es importante que el currículum del curso proponga unos modelos de prácticas que estén más ligados a la realidad del profesor en formación, partiendo de sus experiencias vividas y de la realidad de su futuro profesional. De esta manera, seguramente habrá una coherencia entre la formación ofrecida por la licenciatura y lo que existe en verdad en las escuelas.

El artículo 67 puede ser considerado un punto positivo en la conquista de los derechos del profesor. Además de ratificar los derechos antes logrados por los docentes, introduce cambios legítimos reservados a estudios, planificación y evaluación. De esta manera, la preparación profesional del profesor tiene una función clave en la organización y la calidad de la educación básica, ya que una de las obligaciones del docente es desarrollar y ampliar el programa curricular de la asignatura de la que es responsable a partir de las directrices del proyecto pedagógico de la escuela en la que trabaja, como podemos constatar en la descripción de la ley:

**Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

De todos modos, la profesionalización docente no puede ser entendida simplemente como el deseo de un *status* mejor. Debe ser vista como una manera de exigir una mejor formación, que sea capaz de dar al docente el soporte necesario para enfrentar nuevos desafíos y responsabilidades. Para Perrenoud (1998), la profesionalización del profesor puede ser definida como autonomía, ya que esta contribuye al desarrollo de las prácticas innovadoras y permite al profesional construir el saber pedagógico a partir del conocimiento que posee y de la relación del conocimiento con su práctica.

#### 4.7 Consideraciones finales

No cabe duda de que las iniciativas de los gobiernos y los cambios legales que fueron sucediendo tuvieron repercusiones significativas en la definición de las directrices para la formación de profesores de la Educación Básica. Sin embargo, de una manera general, históricamente, en Brasil, la formación del profesor difícilmente fue asumida como de fundamental importancia para la consolidación de la democracia. En los dos últimos siglos, los constantes cambios en las directrices de la formación del profesor de la Educación Básica revelaron un panorama discontinuo. Las políticas educativas no lograron establecer un patrón mínimamente consistente para afrontar los problemas educativos del país. No se percibe, en las universidades, en las facultades, en los institutos superiores, ni tampoco en las directrices legales del gobierno, una propuesta de modelo curricular de formación docente con claridad de objetivos, con referencias al tipo de profesor que se considera adecuado y, principalmente, que defienda la autonomía profesional a través del ejercicio de la práctica reflexiva. La autonomía didáctica no debe ser usada como reproducción del conocimiento, ni tampoco como imposición del profesor sobre el estudiante, sino como instrumento que permite al docente entender que el alumno es un sujeto social e histórico.

El profesor que reflexiona profundamente sobre su tarea docente es capaz de ser consciente de lo que hace y está en disposición de avanzar en su actuación pedagógica y, por lo tanto, de suscitar indirectamente un aprendizaje más eficaz. De este modo, el docente no será capaz solamente de descubrir problemas o aspectos de su práctica pedagógica, sino que también podrá emprender iniciativas concretas en beneficio de la propia metodología del aula.

El curso de Letras de la UFBA, entre los años 2005 y 2010, pasó por la adaptación y adecuación de las nuevas directrices curriculares<sup>23</sup> que proponen que los profesionales de Letras deben dominar el uso de la lengua o las lenguas que sean objeto de estudio en cuanto a su estructura, funcionamiento y manifestaciones culturales.

A nuestro entendimiento, esta es una propuesta desafiante y difícil en relación con la formación de profesores de español en la UFBA. Esto se debe a que en la estructura política dominante en el Instituto de Letras prevalece una clara tendencia a la formación de

---

<sup>23</sup> Parecer CNE/CES 492 de 03 de abril de 2001.

investigadores en Letras Vernáculas en detrimento de la formación de profesores en cualquier otra lengua que vaya a enseñar el futuro docente.

De acuerdo con la Resolución n° 18/02/2002, la exigencia es que la carga horaria de los cursos de formación de profesores sea de un mínimo de 2800 horas totales, entre las cuales habrá 1800 horas de clases para los contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural, es decir, teóricos; 400 horas de prácticas como componente curricular de las asignaturas teóricas; 400 horas de prácticas supervisadas en los institutos educativos de la Educación Básica; y 200 horas para otras actividades académicas, científicas y culturales.

Las 400 horas de prácticas como componente curricular deben ser de actividades reflexivas o de investigación acerca de la enseñanza, es decir, no pueden estar separadas de los contenidos de naturaleza científico-cultural y deben empezar en el inicio del curso y permanecer a lo largo de toda la formación académica. Por lo tanto, lo ideal es que las 400 horas de prácticas como componente curricular estén insertas en los contenidos teóricos y que sirvan de reflexión didáctica de lo que se aprende en la universidad y lo que se puede hacer durante el ejercicio profesional en la Educación Básica.

Creemos que las actuales directrices curriculares para la formación de profesores en Brasil muestran un gran avance en el largo recogido histórico que hemos visto. Es indispensable que el candidato a docente tenga la oportunidad de discutir y debatir temas teóricos con vistas a su actuación profesional para que la calidad de la educación en el país sea mejor de lo que es actualmente.

En especial, la formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil presenta actualmente espacios importantes de discusión y debate que aparecen por la urgencia que hay para completar el número de profesionales para el mercado de trabajo en la Educación Básica. Para ello es fundamental que la formación en la universidad sea construida también en el sentido de garantizar al profesor la condición de profesional reflexivo, poseedor de las competencias demandadas por el proceso de aprendizaje en la escuela que la sociedad espera y, principalmente, con capacidad para ser el gestor de su propio desarrollo intelectual.

Como consecuencia de esa demanda, el profesor debe adquirir en su formación competencias, habilidades y conocimientos específicos que deberán ser demostrados por el docente reflexivo en su ejercicio profesional. A nuestro juicio, después del largo recorrido histórico, el docente también debe adquirir los beneficios de la articulación, efectiva y bien planificada, entre la teoría y la práctica en el proceso formativo. Desde el inicio del curso

universitario se puede, de hecho, ofrecer una formación significativa a la labor docente y, por lo tanto, contribuir a la formación de un profesional consciente de su papel en el aula.

Para que eso efectivamente ocurra es necesaria, periódicamente, una revisión curricular en el Plan de Estudios del curso y en la forma en la que se está desarrollando la práctica en la formación. Esto va a exigir de las universidades nuevos e importantes esfuerzos en las reformas de los proyectos vinculados a la formación de profesores que ejercerán la docencia en la Escuela Básica. Hay un objetivo central, y es que los cursos de formación de profesores puedan de hecho contribuir a crear futuros profesionales que estén comprometidos con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que también sean capaces de responder a las demandas del trabajo de una lengua extranjera en la Educación Básica. Para lograr ese objetivo es necesario reflexionar sobre el proyecto del curso universitario y que la evaluación curricular pase a ser una herramienta utilizada para la mejora del curso.

**PARTE I**  
**CAPÍTULO 5**

**EL PROGRAMA CURRICULAR  
DE LA CARRERA DE LETRAS  
CON ESPAÑOL DE LA UFBA:  
ESTRUCTURA Y DESCRIPCIÓN  
DE LOS CONTENIDOS**



## 5.1 Introducción

Como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores de la tesis, desde hace muchos años se advierte en ámbitos académicos y profesionales la preocupación por conseguir una formación específica dirigida especialmente a la formación del profesor que consiga atender a las necesidades del entorno social en el que vive. Por ello, la descripción y el análisis del diseño curricular de una carrera de formación de profesores de español como lengua extranjera de la UFBA nos ayudará a entender cómo se articula esa preparación específica y, por tanto, qué tipo de profesional está poniendo la universidad en el mercado de trabajo.

Pudimos ver, en el cuarto capítulo de la tesis, que no todos programas de las carreras de formación de profesores han sido pensados por expertos en educación o en formación de profesores y, por lo tanto, los programas no fueron contruidos con un rigor puramente educativo. Es cierto que a veces el panorama histórico puede parecer desalentador, pero el pasado nos acerca experiencias que nos permiten conocer los errores y entender los fallos para que sigamos construyendo una sociedad con profesionales de la educación más preparados y conscientes de la labor docente. Aunque lo que involucra la educación no suele tener efectos duraderos, el conocimiento está en constante movimiento y por ello los programas de formación de profesores también deben sufrir los cambios necesarios para ajustarse a las necesidades contemporáneas y estar en armonía con el perfil que la sociedad exige. Por este motivo, se hace indispensable que las instituciones se organicen y elaboren evaluaciones curriculares periódicas para conocer los fallos y proponer mejoras.

Sin embargo, el problema no se limita a una metodología concreta o a un enfoque determinado, ni tampoco al programa curricular que tenga la institución. De alguna manera podemos decir que los currículos que se han planteado en la historia de la educación son

válidos, o por lo menos lo fueron en el momento en el que se aplicaron. Tampoco hay por qué rechazar los programas basados en las disciplinas académicas. Los objetivos de estos programas fueron cumplidos en un determinado periodo y hoy nos sirven para que las futuras generaciones conozcan las experiencias y hallazgos pasados, comparándolos con la búsqueda actual de una sociedad más justa a través de la educación. En el caso de la formación de profesores de español como lengua extranjera, la idea general que tengamos acerca del profesor que queremos formar influirá decisivamente en el programa curricular de la carrera y en la orientación instructiva que adoptemos.

Por esta razón, para saber qué profesional está formando la UFBA, planteamos en este capítulo de la tesis una descripción de los contenidos y de la estructura de la carrera de Letras con Español para conocer el modelo de currículum que está en funcionamiento. No queremos con ello hacer una descripción negativa de la propuesta de la universidad, ni queremos menospreciar el trabajo que se está desarrollando en ella, a lo que aspiramos es a hacer una descripción en tres ámbitos: la legislación en la que se basa la carrera, los objetivos que plantea el currículum y los contenidos de las asignaturas obligatorias y optativas. De esta forma podremos tener una visión completa de cómo está configurada la carrera y qué se pretende con ella. En fin, cuando se inicia el camino con la resolución de llegar a un punto determinado, esta resolución debe estar fundamentada en todos los saberes disponibles en cada momento, porque trabajar en formación de educadores es una gran responsabilidad: implica poner en el mercado laboral a profesionales que trabajarán con el tiempo irrecuperable de los jóvenes y con su futuro.

## **5.2 Descripción de la carrera de Letras para formación de profesores de español como lengua extranjera de la UFBA**

Cuando una universidad toma la decisión de elaborar un programa curricular de formación de profesores y de organizarlo, respetando sus objetivos, contenidos y leyes, logra resultados cualitativos claramente superiores a los de la medida del sistema más tradicional y rutinario. Pero conseguir una formación de profesores de una lengua extranjera, destinados a ejercer en la educación general básica, y donde no se tiene una tradición concreta de formar



buenos profesores de tal especialidad, supone tomar medidas adaptadas al desarrollo individual y social de cada persona y eso requiere decisiones profesionales rigurosas.

El proyecto curricular de Letras con Español de la UFBA fue elaborado por un equipo de profesores representantes de cada Departamento que constituye el Instituto de Letras. Lo que nos llamó la atención fue el hecho de que en el equipo responsable de la elaboración del currículum no hubiera un profesor de español, sino solo una profesora de francés que representaba a los profesores del Departamento de Letras Románicas (español, francés e italiano). Pero cabe preguntarse: ¿acaso las necesidades de formación de un profesor de francés son las mismas de las de uno de español? Sin querer menospreciar el trabajo de dicha profesora, en nuestra opinión, sería indispensable, en la elaboración de un proyecto curricular, un profesor o representante de cada lengua extranjera que ofrece la universidad. De esta manera se podrían asegurar puntos clave en el desarrollo del programa curricular y en la formación de profesores que no fueran olvidadas o relegadas a segundo plano.

Como ya hemos mencionado, hubo un equipo para la elaboración del documento, pero sus componentes no trabajan ya en el mismo, es decir, no existe una coordinación específica y efectiva que acompañe el desarrollo del diseño curricular. El equipo que trabaja en la ejecución del proyecto son los profesores, estudiantes y profesionales administrativos de manera indirecta, o sea, cada uno cumpliendo sus tareas particulares. No hay una comisión que valore constantemente y siga de cerca la aplicación del proyecto. Los cursos de Letras de la UFBA poseen tres colegiados y cada uno de ellos tiene un coordinador cuya la función es organizar el desarrollo y el funcionamiento legislativo del currículum. Lo que se puede enfatizar es que los coordinadores de colegiados viven un poco más de cerca el currículum, pero de forma muy limitada, ya que su función, como decíamos, es verificar el desarrollo legal del mismo.

### **5.2.1 Las leyes**

El proyecto fue elaborado por un equipo de expertos en distintas áreas o materias, más en concreto, la comisión estaba compuesta por dos o tres profesores de los departamentos que componen el Instituto de Letras de la UFBA: el Departamento de Letras Vernáculas

(compuesto por los profesores de lengua portuguesa y los de literatura brasileña, portuguesa y africana de lengua portuguesa); el Departamento de Fundamentos para el Estudio de las Letras (compuesto por los profesores de lingüística, teoría de la literatura, griego y latín); el Departamento de Letras Románicas (compuesto por los profesores de lengua española y literatura hispanoamericana y española, lengua y literatura francesa y lengua y literatura italiana); y el Departamento de Letras Germánicas (compuesto por los profesores de lengua y literatura alemana y lengua inglesa y literatura norteamericana e inglesa).

Para la elaboración del proyecto curricular el equipo tuvo que respetar unas pautas en la elaboración del mismo. El currículum está fundamentado en leyes y normativas que reglamentan la educación superior brasileña y la formación de profesores. Para la elaboración de cualquier curso en la educación superior en Brasil, los autores tienen que basarse en normas de la propia universidad en la que se desarrollará el programa de la carrera y en leyes federales específicas que normalizan la formación profesional en el país. Esto es algo que nos llama la atención porque nos parece contradictorio que el Ministerio de Educación sea tan severo y exigente con el cumplimiento de la legislación, pero al mismo tiempo, desde nuestro punto de vista, no tenga una postura rigurosa para evaluar si la formación profesional está siendo satisfactoria para la sociedad en la que se desarrolla.

En lo que se refiere a las exigencias legislativas, el programa curricular de la carrera de formación de profesores de la UFBA está elaborado a partir de las leyes que rigen las normas para la construcción y el funcionamiento de una carrera de educación superior en Brasil. Estas leyes<sup>24</sup> son las siguientes:

- 1) Ley de Directrices y Bases para a Educación Brasileña - LDB n. 9394, de 20/12/1996.
- 2) Resolución n. 01/02 do CNE (Consejo Nacional de Educación), que establece los principios y fundamentos para la formación de profesores para la Educación Básica.
- 3) Resolución CNE/CP n. 02/02, que determina las cargas horarias mínimas de las licenciaturas de graduación plena de la formación de profesores de la Educación Básica.
- 4) Directrices Curriculares para el Curso de Letras:
  - Parecer CNE/CES n. 492 de 03/04/2001
  - Parecer CNE/CES n. 1363 de 12/12/2001
  - Resolución CNE/CES n. 18 de 13/03/2002

---

<sup>24</sup> Apéndices

En la Resolución CNE/CP n°02/02, que determina las cargas horarias mínimas de las licenciaturas de graduación plena de la formación de profesores de la Educación Básica, se enfatiza que las prácticas profesionales tienen que ser de un mínimo de 400 horas, sin embargo, constatamos que el proyecto solo indica 272 horas, que son distribuidas en dos semestres. Este es un error que debería ser corregido con cierta urgencia, ya que caracteriza un fallo en el currículum respecto de las exigencias de la legislación federal de la educación superior.

### **5.2.2 Los objetivos**

A la hora de elaborar un plan curricular de formación de profesores se deben tener en cuenta las necesidades y las expectativas del público al que está destinado dicho plan. Las necesidades no pueden ser confundidas con las carencias, pues estas son distintas de aquellas. Por ello, es importante que los elaboradores tengan claro qué tipo de necesidades serán establecidas, partiendo de procedimientos de consulta (encuesta, cuestionario o entrevista) a personas o grupos adecuadamente definidos en función de variables determinadas por el equipo técnico responsable del diseño curricular. Según el Proyecto Curricular de Letras de la UFBA el estudiante tiene que lograr las siguientes metas:

- 1) Dominio de diferentes nociones de gramática y (re)conocimiento de las variedades existentes y de los varios niveles y registros de lenguaje;
- 2) Capacidad de organizar, expresar y comunicar el pensamiento en situaciones formales y en lengua culta;
- 3) Dominio teórico y descriptivo de los componentes fonológicos, morfológicos, léxico, semántico y pragmático de la lengua española;
- 4) Capacidad de analizar, describir y explicar sincrónica y diacrónicamente la estructura y el funcionamiento de la lengua española;
- 5) Capacidad de analizar críticamente las diferentes teorías que fundamentan las investigaciones de la lengua y del lenguaje, de la literatura y de la cultura.
- 6) Dominio activo y crítico de un repertorio representativo de las obras literarias y culturales y la capacidad de identificar sus relaciones intertextuales.

- 7) Dominio de los conocimientos teóricos e histórico-culturales necesarios para la reflexión sobre conceptos y tipos de expresiones textuales;
- 8) Dominio del repertorio de términos especializados que sirvan al estudiante como herramientas para discutir y transmitir los fundamentos del conocimiento de la lengua, de la literatura y de la cultura;
- 9) Capacidad de actuar como profesor utilizando las diferentes manifestaciones lingüísticas;
- 10) Capacidad de desarrollar el papel de mediador, de modo que posibilite la formación de lectores críticos, intérpretes y productores de textos de diferentes géneros y registros lingüísticos y promover el desarrollo de la creatividad en los campos lingüístico, cultural y estético;
- 11) Actitud investigadora que favorezca el proceso continuado de construcción del conocimiento interdisciplinario y utilización de nuevas tecnologías;
- 12) Capacidad de reelaborar y articular datos, informaciones y conceptos con vistas a la producción del conocimiento.

En el documento que contiene el programa no está claro cómo los autores llegarán a satisfacer las necesidades, ni el porqué o el cómo de los siguientes objetivos que tienen que lograr los futuros profesores. Tampoco hay una separación de los objetivos que debe alcanzar el futuro profesor en cada semestre de estudio. Esto nos parece importante porque, según Tyler (1949), el modo más útil de construir objetivos es expresarlos en términos que identifiquen, no solo la clase de comportamiento que hay que desarrollar en el futuro profesor en formación, sino también el conocimiento o área de la vida en la que debe operar dicho comportamiento. Si consideramos cierto número de fijaciones de objetivos que parece estar claro que proporcionan orientación en el desarrollo de programas de instrucción, podemos observar que cada una de las metas incluye en realidad tanto aspectos del comportamiento como del contenido del objetivo. De este modo, el objetivo estriba en crear informes claros y bien organizados sobre las metas, así como en indicar la clase de comportamiento y las áreas de la vida a las que deben referirse.

Si los objetivos no están expresados, como nos aconseja Tyler (1949), muchas veces se tornan incoherentes con las etapas de formación del profesor, es decir, la formación de profesores de español para trabajar con alumnos de entre 11 y 18 años no debe olvidar los

objetivos que están directamente relacionados con el aprendizaje metodológico de enseñanza de un idioma extranjero. Por ello, echamos en falta los objetivos que se refieren a la formación práctica del profesor.

No se puede perder de vista el modelo de profesor que es necesario formar. Es necesario que el docente sepa desenvolverse adecuadamente en la sociedad que le espera para que la propia sociedad se beneficie de un profesional dispuesto a participar y a comprometerse con el aprendizaje y con el futuro de cada alumno que pase por sus manos. Por lo tanto, el proyecto propone las siguientes competencias que se deben adquirir:

- 1) Comprender, analizar y producir textos de géneros variados;
- 2) Leer, producir y traducir texto en diferentes lenguajes;
- 3) Describir y justificar las características fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas de variedades de la lengua española, en diferentes contextos;
- 4) Leer y analizar críticamente textos literarios y culturales e identificar relaciones de intertextualidad;
- 5) Establecer y discutir las relaciones de los textos literarios con otras prácticas discursivas;
- 6) Relacionar diversos tipos de textos con su contexto de producción y recepción y con el momento presente;
- 7) Interpretar los diferentes géneros textuales y registros lingüísticos y explicar los procesos o argumentos utilizados para tal interpretación;
- 8) Comprender, a la luz de diferentes teorías, los hechos lingüísticos y literarios y conducir investigaciones sobre lengua, lenguaje, literatura y cultura y sobre problemas relacionado a la enseñanza y el aprendizaje de lengua y literatura en los diferentes niveles

En cada una de las áreas que componen la carrera de Letras, no se especifican separadamente los objetivos generales que se pretende que el alumno alcance al final de cada etapa, es decir, en el documento no están enumerados separadamente los objetivos generales para las diferentes áreas, ya sea lengua o literatura. Se hace referencia a los objetivos de cada área de manera más amplia cuando se refiere al conjunto de áreas curriculares sin precisar contenidos específicos de cada una de ellas. Los objetivos generales mencionados en el documento se expresan en términos de capacidades, pero no se añade una referencia explícita

a los contenidos de las asignaturas como conjunto de saberes. Para que se puedan analizar los objetivos generales en las diferentes áreas se exige que se diseñen objetivos didácticos y actividades, vinculados a las capacidades, y que estas se refieran a los contenidos y señalen el grado de aprendizaje que se espera encontrar.

### **5.2.3 Los contenidos**

Una vez definidos los objetivos generales de cada área se pasa a establecer los bloques de contenidos. Estos bloques son agrupaciones de contenidos (forman las asignaturas) en las que se presenta la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa, o sea, los contenidos más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área. Esto se construye a partir de las consideraciones acerca de la naturaleza del área, de su sentido en la etapa de formación en concreto y de los objetivos generales que para ella se establecen. Dicho de otra manera, los objetivos generales están integrados y no responden a áreas o materias curriculares por separado. Están elaborados de manera integrada, común, total y universal para todo el diseño de la carrera. De este modo, los objetivos explícitos en el documento del plan curricular no están separados por áreas ni responden a las asignaturas de cada área por separado. Como los objetivos no están separados por área específica, no estamos seguros de que en la selección de las asignaturas obligatorias y optativas hubiera una preocupación y cuidado con los objetivos seleccionados a la hora de decidir cuáles serían obligatorias y cuáles optativas.

La subjetividad es una característica humana que hace ver la realidad de diferentes maneras. Cuando hay que tomar decisiones acerca de objetivos y contenidos curriculares, el equipo responsable de su elaboración y ejecución debe debatir permanentemente sobre lo que será más relevante para la formación de los futuros profesores. El currículum necesita tener una buena y adecuada selección de contenidos que garanticen que ese docente en formación va a finalizar sus estudios con capacidades y competencias que le permitan ejercer la profesión. Dicho de otra manera, para que haya una buena formación profesional se debe pretender que los bloques de asignaturas estén seleccionados de acuerdo con un diagnóstico

de necesidades y totalmente relacionados con el perfil de profesional que la universidad quiere formar.

La propuesta del currículum de la carrera de formación de profesores de español de la UFBA presenta en su estructura catorce asignaturas obligatorias específicas de lengua española y diecisiete optativas de entre las cuales los estudiantes tienen que elegir diez. Aunque a nuestro entendimiento falten asignaturas en el bloque de las obligatorias y haya asignaturas optativas que deberían ser obligatorias, percibimos que las asignaturas obligatorias y optativas suponen una selección apropiada en función de los saberes actuales en los distintos campos científicos. En relación con las asignaturas que son del área de educación, estas deberían ser impartidas por profesores con formación en español como lengua extranjera, pero en realidad no es esto lo que ocurre.

Para lo que proponen en el documento en vigor, las asignaturas obligatorias y optativas seleccionadas para las distintas etapas de la formación presentan coherencia vertical. Esto no quiere decir que sea el ideal o el más apropiado para la formación de profesores de español como lengua extranjera en el trabajo con estudiantes de la Educación Básica. Pero, con respecto a la legalidad y para lo que se propone en la carrera se presentan asignaturas de carácter obligatorio y de carácter opcional. Es decir, para que una persona se gradúe en la licenciatura en Letras para profesor de español tiene que cursar veintinueve asignaturas obligatorias y trece optativas.

Percibimos que en el proyecto curricular no se plantea un modelo de evaluación en función de los objetivos propuestos y de las asignaturas seleccionadas, ni la evaluación del desarrollo del currículum, ni tampoco de las asignaturas.

La evaluación se determina a través de unos determinados criterios que se establecen para saber el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado en cada etapa y también para saber si el currículum se está desarrollando de acuerdo con los principios expuestos en los objetivos.

La concepción de la evaluación está estrechamente relacionada con la del aprendizaje y la del currículum, por ello sería interesante que quedara claro en el documento para que se pudiera aplicar una evaluación coherente y de esa forma se consiguiera detectar fallos para orientar la toma de decisiones de cambio y proponer mejoras.

La evaluación es un componente fundamental del currículum y debe ser entendida como una flexión crítica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico,

con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar así las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos en la formación de profesores. No obstante, es también un elemento clave del proceso de enseñanza aprendizaje, pues debe servir para determinar si los futuros profesores han alcanzados los objetivos, así como para valorar en qué medida el proceso ha funcionado de forma adecuada.

Con relación a la metodología, no se ofrece una sugerencia o una propuesta de estrategias que responda a las características del modelo curricular adoptado. Sin embargo, entendemos que la metodología es el elemento de la planificación docente que mejor refleja las ideas del profesor, su estilo didáctico y sus formas de poner en práctica la acción docente. Está constituida por la manera de plantear y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de seleccionar y utilizar los medios, los recursos y las actividades adecuadas para conseguir los objetivos establecidos.

En cuanto a la elección del método, consideramos que debe ser una opción personal del profesor, pues no hay métodos mejores ni peores, sino diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza en función de cada situación y contexto. Sin embargo, la opción metodológica, que se manifiesta como una forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso de enseñanza y de aprendizaje y de guiarlo, debe estar en clara consonancia y relación de coherencia con el resto de los elementos de la programación. De esta forma, está implícito que deberá ser el profesor el que, gracias a su capacidad de adaptación al contexto concreto, seleccione en cada caso las estrategias metodológicas más adecuadas a cada situación, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos, los contenidos seleccionados para conseguirlos y los recursos con los que cuenta.

Podemos decir que en el contexto de las universidades hay, entre las distintas opciones metodológicas, dos que se convierten en paradigmas de lo que ha venido siendo la enseñanza tradicional y de lo que supone un enfoque didáctico más contemporáneo. La enseñanza tradicional se caracteriza por la transmisión de conocimientos, por ser unilateral y por estar centrada en la figura del profesor. Además utiliza una metodología tradicional rígida e inflexible en todos los contextos educativos. Por su parte, el enfoque didáctico contemporáneo está centrado en la figura del aprendiz y en el proceso de investigación en el aula.

Puesto que en el documento del proyecto curricular no está especificada la propuesta metodológica, creemos que las decisiones relativas a este aspecto han de ser tomadas por el



docente en el momento de la planificación de la asignatura y, consecuentemente, se ajustará a las necesidades de aprendizaje del alumnado en la sociedad actual. Dependiendo del contexto, habrá procedimientos más o menos adecuados en cada caso y, por tanto, no hay métodos válidos por sí mismos, sino métodos coherentes, o no, con las decisiones más de fondo que se hayan tomado al justificar y diseñar el perfil de la asignatura. Esto se debe a que, metodológicamente, hoy en día vivimos una situación plural compleja y que tiende a un mayor realismo, es decir, las nuevas perspectivas no sustituyen a las anteriores pero sí las complementan.

Desde una perspectiva histórica siempre se ha tenido preocupación por el proceso de enseñanza y de aprendizaje. ¿Qué metodología es más representativa? ¿Qué enfoque es más adecuado al grupo? ¿Qué estrategias utilizar a la hora de presentar un nuevo tema? En realidad, no existe un método único e ideal cuyas bases teórico-pragmáticas sean lo suficientemente armoniosas como para dar cuenta de la realidad de las clases en la universidad y, consecuentemente, de la del profesional que se quiere formar. Lo que debe existir, en la planificación del docente, es un conjunto de propuestas y procedimientos variados y bien delineados que estén destinados a favorecer la adquisición del conocimiento.

A lo largo de los años se elaboraron metodologías de enseñanza tanto en virtud de las nuevas demandas exigidas por la sociedad como en virtud del desarrollo de estudios del lenguaje y la aplicación de sus diversos recursos a la didáctica. La crisis de los modelos de enseñanza tradicionales ha dado paso a modelos activos de enseñanza. En los modelos tradicionales el profesor ha venido desempeñando el papel de mero transmisor de conocimientos científicos, de una manera más o menos magistral, y el alumno era el sujeto pasivo que los recibía. Sin embargo, en los modelos nuevos, el aula se convierte en un contexto de interrelación comunicativa y reflexiva en el que se desarrolla una actividad constructiva y funcional, que exige al profesor ser investigador de su propia práctica docente e integrarse en equipos pedagógicos para mejorar la misma.

De esta forma, a nuestro entendimiento, para que la metodología pueda responder a las exigencias de los contenidos de las diferentes asignaturas del curso de formación de profesores, esta debe basarse en la investigación activa de los elementos reales y circunstanciales que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Normalmente, la metodología que se aplica en la universidad para responder a las exigencias de las competencias que se proponen en el proyecto curricular supone un puente de

unión entre la teoría científica y académica y la práctica del aula. Se proponen los conocimientos, los principios metodológicos y los recursos necesarios para convertir la enseñanza en un proceso de investigación activo, dinamizador, funcional y creativo, con el fin de conseguir que los aprendices desarrollen plenamente sus capacidades y sus competencias en la formación integral como profesionales que deben desenvolverse con autonomía en la sociedad actual y en el contexto escolar que van a encontrar en su ejercicio docente.

Cada vez es más evidente la enorme influencia social de los medios de comunicación y el gran impacto que estos ejercen. Por ello es necesario que los futuros profesores estén preparados para trabajar con los alumnos no solo en los códigos verbales tradicionales, sino también en los nuevos códigos mediáticos, con el fin de desarrollar en ellos las destrezas y capacidades suficientes para ser consumidores críticos de los mensajes de los medios.

Los avances tecnológicos han creado un nuevo concepto de lectura y escritura, fundamentalmente a través de la informática, con diversidad de sistemas multimedia e interactivos, como los libros electrónicos, los diccionarios multimedia o las enciclopedias interactivas, que integran códigos verbales y no verbales. Por otra parte, la telemática está haciendo posible una comunicación instantánea y sin fronteras, gracias a la posibilidad de comunicación en línea a través de internet, a la utilización cada vez más frecuente del correo electrónico o al teledebate.

Como consecuencia de todos estos avances tecnológicos, la universidad necesita una constante actualización del profesorado y adaptaciones metodológicas; necesita una forma de concebir el tratamiento de la información y el aprendizaje más acorde con la sociedad actual. Esto se refleja más claramente cuando observamos las asignaturas relacionadas con las prácticas. Pensamos que tales asignaturas podrían estar más explotadas durante el curso de formación de profesores a través, por ejemplo, del acercamiento a la realidad de las escuelas en Brasil. Es cierto que esa realidad es tratada en la universidad, pero pensamos que no con el énfasis y la importancia que debería, puesto que hay un gran número de profesores que abandonan la profesión por falta de preparación para enfrentar la diversidad social y cultural del país.

Esta es la razón por la que a veces nos resulta difícil saber si realmente la UFBA plantea un proyecto curricular que garantiza la equidad en la formación para todos. Muchas veces no percibimos el alcance social que predica. La UFBA es una universidad pública

gratuita y por ello sabemos que el compromiso social es un asunto delicado, pues cómo evaluar la equidad en la formación siendo tan grande la diferencia social en todo el país. Vamos a tener estudiantes que van a necesitar trabajar mientras estudian la carrera y otros que podrán dedicar más tiempo para mejorar la formación. Si analizamos el proyecto curricular y tomamos la carga horaria como ejemplo, percibimos que no existe una equidad en la formación, pues el alumno necesita de disponibilidad de tiempo para cumplir regularmente con las exigencias de los estudios. Sin embargo, si nos referimos a la alternativa que tiene de cursar un mínimo de asignaturas por semestre y retrasar un poco más la finalización de la licenciatura, concluiremos que hay un objetivo de igualdad en el proyecto.

Aunque se insista en la crítica a la falta de asignaturas didáctico-metodológicas sobre el español como lengua extranjera en la formación de los futuros profesores, de manera general la carrera de Letras plantea un proyecto curricular diversificado que busca atender las necesidades de los estudiantes. Esto se debe a que, para plantearse una formación de profesores que ejerzan en un contexto intercultural, se debe adoptar una actitud de sensibilidad y respeto ante la realidad pluricultural, que es importante que vaya acompañada de la suficiente formación teórica y de unos planteamientos didácticos adecuados, además de recursos para hacer frente a dicha realidad, de manera que teoría y práctica queden integradas y se complementen.

La universidad tiene autonomía suficiente para innovar de modo permanente y cambiar introduciendo nuevas asignaturas que perfeccionen el curso. No hay que esperar las grandes reformas gubernamentales para mejorar un curso de graduación, hay que tener conciencia de la provisionalidad de algunos contenidos y, a veces, también de los objetivos, y tomar decisiones consecuentes con ello, posibles, válidas y que permitan avanzar en la formación del futuro profesor, siempre respetando el currículo básico de la licenciatura.

En fin, para que el proyecto curricular de formación de profesores se considere suficientemente planificado, entendemos que faltan algunos puntos importantes que fueron mencionados a lo largo de la descripción. Estas carencias pueden subsanarse evaluando, de una manera formativa, la aplicación del proyecto con las personas implicadas en el proceso. Sin embargo, no podemos perder de vista al profesional que queremos formar, ya que la buena formación no afectará solamente a las personas que están participando de la formación académica, sino también, y principalmente, a los alumnos con los que estos futuros profesores convivirán y que serán el futuro de una nación.

### **5.3 Estructura de las asignaturas de la carrera de formación de profesores de español por semestre**

La carrera de Letras para profesores de español de la UFBA está estructurada en ocho semestres. Tiene una carga horaria total, entre asignaturas obligatorias y optativas, de 2.924 horas. A esta carga horaria se añaden doscientas horas más de actividades complementarias. Estas últimas son una exigencia de la legislación nacional, y los tipos de actividades que el estudiante puede desarrollar, para cumplirlas, está especificado en el punto 5.11 del capítulo. El alumno puede adelantar el término de la carrera cursando las asignaturas del currículum en menos tiempo, hasta un mínimo de seis semestres, o alargar el tiempo de conclusión hasta, como máximo, siete años, es decir, catorce semestres. En el caso de que el alumno no pueda terminar el curso en el tiempo máximo, pierde la plaza y si quiere continuar en la universidad tiene que presentarse de nuevo a un examen de selectividad.

#### **5.3.1 Primer Semestre**

- 1) Lengua Española en Nivel Básico (asignatura impartida en lengua española)
- 2) Taller de Lectura y Producción de Texto (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 3) Introducción a los Estudios Lingüísticos (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 4) Introducción a los Estudios Literarios (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 5) Introducción a los Estudios de Lengua Latina (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 6) Técnicas de Investigación (asignatura impartida en lengua portuguesa)

#### **5.3.2 Segundo Semestre**

- 1) Lengua Española en Nivel Intermedio (asignatura impartida en lengua española)

- 2) Morfología de la Lengua Portuguesa (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 3) Literatura Brasileña y el Imaginario Brasileño (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 4) Literatura Brasileña y la Construcción de la Nacionalidad (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 5) Lectura de Textos en Lengua Latina (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 6) Asignatura Optativa de Educación (asignatura impartida en lengua portuguesa)

#### 5.3.3 Tercer Semestre

- 1) Lengua Española en Nivel Avanzado (asignatura impartida en lengua española)
- 2) Sintaxis de la Lengua Portuguesa (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 3) Fonética y Fonología de la Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 4) Formación de la Lengua Española (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 5) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 6) Asignatura Optativa de Educación (asignatura impartida en lengua portuguesa)

#### 5.3.4 Cuarto Semestre

- 1) Morfología de la Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 2) Producción de Texto en Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 3) El Cuento en Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 4) Seminarios Interdisciplinarios de Enseñanza (asignatura impartida en lengua portuguesa)

- 5) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 6) Asignatura Optativa de Educación (asignatura impartida en lengua portuguesa)

#### 5.3.5 Quinto Semestre

- 1) Sintaxis de la Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 2) Lectura de Producciones Artísticas en Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 3) La Poesía de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 4) Didáctica y Praxis Pedagógica I (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 5) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 6) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)

#### 5.3.6 Sexto Semestre

- 1) Lectura de Producciones Artísticas en Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 2) La Novela de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 3) Didáctica y Praxis Pedagógica II (asignatura impartida en lengua portuguesa)
- 4) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 5) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 6) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)

#### 5.3.7 Séptimo Semestre

- 1) El Teatro de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 2) Las Prácticas I de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)

- 3) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)

#### 5.3.8 Octavo Semestre

- 1) Las Practicas II de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)
- 2) Asignatura Optativa de Lengua Española (asignatura impartida en lengua española)

### 5.4 Las asignaturas obligatorias de lengua portuguesa

<b>Taller de Lectura y Producción de Textos</b>	
Departamento:	Letras Vernáculas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas prácticas
Naturaleza:	Obligatoria
Síntesis:	Estrategias de lectura e interpretación de textos de tipología y géneros distintos, considerando la oralidad y la escritura.
Contenido:	<p>1. Discusión de nociones teóricas con implicaciones prácticas fundamentales para la actividad de producción textual y discursiva.</p> <p>1.1. Concepciones de lenguaje;</p> <p>1.2. Concepciones de gramática;</p> <p>1.3. Diversidad lingüística;</p> <p>1.4. Argumentación.</p> <p>2. Identificación de simetría y asimetría en el continuo habla / escritura, así como las implicaciones en el proceso de producción del texto discursivo.</p> <p>3. Aplicación de los conocimientos teóricos en las prácticas de producción de los textos discursivos.</p> <p>4. La coherencia y la cohesión en el proceso de construcción de sentidos.</p> <p>5. Estrategias argumentativas en la producción de textos.</p> <p>6. La intertextualidad y la polifonía en las estrategias de producción de sentidos en el texto.</p> <p>7. Géneros textuales.</p> <p>Aplicación de conocimientos teóricos en la práctica de la producción textual discursiva.</p>

<b>Técnicas de Investigación</b>	
Departamento:	Fundamento para los Estudios de las Letras (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas

Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Principales elementos de la técnica del texto científico, principales elementos de la técnica del texto científico, para el desarrollo de trabajos de investigación.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El texto científico</li> <li>2. Los tipos de investigación <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. La investigación bibliográfica</li> <li>2.2. La investigación de campo</li> </ol> </li> <li>3. Resúmenes y memorias de investigación</li> <li>4. Las técnicas de elaboración de fichas</li> <li>5. El proyecto de investigación</li> </ol>

<b>Introducción a los Estudios de la Lengua Latina</b>	
Departamento:	Fundamento para los Estudios de las Letras (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68h
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de las estructuras de nivel básico de la lengua latina.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a los estudios del latín</li> <li>2. Sistema flexional de los sustantivos latinos</li> <li>3. Sistema flexional de los adjetivos latinos</li> <li>4. Sistema flexional de los verbos latinos</li> </ol>

<b>Lectura de Textos en Lengua Latina</b>	
Departamento:	Fundamento para los Estudios de las Letras (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Práctica de lectura en traducción de textos latinos.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudios de elementos que establecen la cohesión referencial.</li> <li>2. Estudio de elementos que establecen cohesión secuencial.</li> <li>3. Estudios de textos latinos para identificar y analizar los elementos de cohesión.</li> </ol>

<b>Introducción a los Estudios Lingüísticos</b>	
Departamento:	Fundamento para los Estudios de las Letras (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Introducción a la ciencia lingüística para delimitar su objeto de estudio y su relación con otras ciencias.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lenguaje, lengua, lingüística</li> <li>2. Historia concisa de la Lingüística</li> <li>3. Variación lingüística</li> <li>4. Adquisición del lenguaje</li> </ol>

<b>Introducción a los Estudios Literarios</b>	
Departamento:	Fundamento para los Estudios de las Letras (Instituto de Letras)



Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de conceptos de texto e hipertexto de la escritura literaria en las modalidades poesía, narrativa y drama. Lectura e interpretación de textos literarios.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La escritura literaria</li> <li>2. Texto e hipertexto</li> <li>3. Formas textuales El poema La prosa narrativa El diálogo dramático</li> <li>4. Análisis e interpretación de textos literarios</li> </ol>

<b>Morfología de la Lengua Portuguesa</b>	
Departamento:	Letras Vernáculas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de las clases de palabras y análisis de las estructuras morfológicas de la lengua portuguesa contemporánea.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Estudio de las clases de palabras del portugués <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 -Concepto de clases y funciones en sintaxis</li> <li>1.2- Clases de palabras en la gramática tradicional (GPT) y en un planteamiento sintagmático (GS)</li> </ol> </li> <li>2 - Estructura morfológica del portugués <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1- Conceptos básicos: morfología, morfema</li> <li>2.2 - Constituyentes morfológicos del portugués</li> <li>2.3 - Procesos de formación de palabras</li> <li>2.4 - Procesos de flexión y derivación</li> <li>2.5 - Estructura morfológica de los nombres y adjetivos</li> <li>2.6 - Estructura morfológica de los verbos</li> <li>2.7 - Reglas morfo-fonéticas y alomorfía</li> </ol> </li> </ol>

<b>Sintaxis de la Lengua Portuguesa</b>	
Departamento:	Letras Vernáculas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Análisis de la estructura sintáctica del enunciado simple y complejo del portugués contemporáneo.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a los estudios de la morfosintaxis en la lengua portuguesa</li> <li>2. Clases y funciones en textos orales y escritos de la lengua portuguesa</li> <li>3. Proceso de construcción de oraciones: coordinación, subordinación y yuxtaposición.</li> <li>4. Constituyentes de la sentencia: identificación y descripción de las clases y funciones.</li> </ol>

### **La Literatura Brasileña y la Construcción de la Nacionalidad**

Departamento:	Letras Vernáculas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Síntesis:	Estudio de las representaciones de la diferencia cultural producidas entre los siglos XVI y XIX y de su contribución para la narrativa de la nacionalidad.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nación y conciencia nacional: el desarrollo de los conceptos</li> <li>2. La construcción del imaginario de la diferencia brasileña</li> <li>3. El carácter de la literatura brasileña</li> <li>4. El proyecto pedagógico de la intelectualidad local</li> <li>5. Contra-narrativas de la identidad</li> </ol>

<b>La Literatura Portuguesa y el Imaginario Brasileño</b>	
Departamento:	Letras Vernáculas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Naturaleza:	Obligatoria
Síntesis:	Estudio crítico de tema(s), autor(es) y obra(s) literarias y culturales portugueses, con énfasis en los siglos XVI y XVII, y de su importancia para el imaginario literario y cultural brasileño.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colonización. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso y contra-discurso de la colonización en <i>Los Lusíadas</i>.</li> <li>• Discurso y colonización en los <i>Sermones</i> del Cura Antonio Vieira.</li> </ul> </li> <li>2. Mesianismo y nacionalismo portugués. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesianismo y nacionalismo en los <i>Sermones</i> del Cura Antonio Vieira</li> <li>• El fin de la narrativa del imperio y sus impases: “Non ou a vã glória de mandar”.</li> </ul> </li> <li>3. Influencia y dependencia cultural. <ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>topos</i> retórico del <i>Locus Amoenus</i> en el imaginario literario y cultural.</li> </ul> </li> <li>4. Viaje. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura de viaje y el imaginario del mar.</li> <li>• El viaje en el Renacimiento portugués y en el modernismo brasileño.</li> <li>• Exotismo y las ambigüedades del discurso colonial portugués.</li> </ul> </li> <li>5. Originalidad autoral. <ul style="list-style-type: none"> <li>• El problema de la originalidad autoral en las cantigas de la cultura oral de la Edad Media.</li> <li>• Autoría, plagio y el problema de la <i>imitatio</i> retórica</li> <li>• La tradición satírica de la Edad Media a la “baianidade”.</li> </ul> </li> <li>6. Amor. <ul style="list-style-type: none"> <li>• El sujeto amoroso masculino y el objeto amoroso femenino en la lírica portuguesa y en la lírica y la música brasileña.</li> <li>• Inês de Castro como signo poético del amor en lengua portuguesa.</li> </ul> </li> </ol>

<b>La Formación de la Lengua Española</b> (ministrada en lengua portuguesa)	
Departamento:	Fundamentos para el Estudio de las Letras (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas

Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio histórico y diacrónico del español, en el contexto de las lenguas ibero-románicas, extendiéndose al español de América.
Contenido:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El latín hispánico</li> <li>2. Lenguas y dialectos hispánicos El Castellano</li> <li>3. El español del siglo XVI a la actualidad</li> </ol>

## 5.5 Las asignaturas obligatorias de lengua española y literaturas de lengua española

<b>Lengua Española en Nivel Básico</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	102 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de estructuras de la lengua española que lleven a la comunicación oral y escrita en nivel básico.
Contenido:	<p><b>Contenidos Funcionales</b> Los principales actos de palabras. Comprender un texto informativo / descriptivo. Dar y comprender explicaciones, informaciones. Narrar hechos en el presente y en el pasado.</p> <p><b>Expresión Escrita</b> Adquisición del código de la escritura. Frases simples. Mensajes simples. Postales. Cartas personales; cartas administrativas</p> <p><b>Contenidos Gramaticales</b> Sistema fonológico; acentuación; sustantivo: género, número y grado; artículos: definidos, indefinidos y contracciones; numerales; adjetivos: género, número y grado; posesivos, demostrativos, relativos, interrogativos, indefinidos: adjetivos y pronombres; verbos auxiliares; ortografía de los fonemas; reglas ortográficas; uso del pronombre complemento; verbos regulares: 1ª, 2ª y 3ª conjugación; verbos irregulares: irregularidades propia y común; entonación; adverbios; preposiciones; conjunciones; interjecciones</p>

<b>Lengua Española en Nivel Intermedio</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	102 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Básico
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de las estructuras de la lengua española que lleven a la comunicación oral y escrita en nivel intermedio.
Contenido:	<p><b>Contenidos Funcionales</b> Ampliación de los actos de palabras. Narración en los tiempos futuro y pasado.</p> <p><b>Expresión y Comprensión Escrita</b></p>

	<p>Narración. Comprender un texto narrativo; argumentativo. Iniciar la lectura de textos largos. Comprender cuentos. Fábulas. Traducción de pequeños fragmentos literarios.</p> <p><b>Expresión Oral</b> Se dará énfasis a la lengua oral como medio de comunicación</p> <p><b>Contenidos Gramaticales</b> Tiempos y modos de los verbos; perífrasis verbales. La oración y sus elementos</p>
--	---

<b>Lengua Española en Nivel Avanzado</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	102 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Intermedio
Naturaleza:	Obligatoria
Síntesis:	Estudio de las estructuras de la lengua española que lleven a la comunicación oral y escrita en nivel avanzado.
Contenido:	<p><b>Contenidos Funcionales</b> Ampliación de los actos de palabras. Caracterización de los discursos directo e indirecto. Evidenciar raciocinio lógico utilizando relaciones de causa/efecto/hipótesis.</p> <p><b>Expresión y Comprensión Escrita</b> Lectura de textos explicativos, informativos, argumentativos, prescriptivos, narrativos. Lectura de textos extensos. Escucha y narración de cuentos. Resumen oral y escrito. Los conectores lógicos, temporales, espaciales, los reformuladores. Indicadores de la cronología.</p> <p><b>Expresión Oral</b> Se dará énfasis a la lengua oral como medio de comunicación.</p> <p><b>Contenidos Gramaticales</b> Fonología de la lengua española: sistematización. Formas de discurso: directo e indirecto. Frases, periodos simples y compuestos. Oraciones coordinadas y subordinadas.</p>

<b>Morfología de la Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Obligatoria
Síntesis:	Estudio de estructuras morfológicas de la lengua española.
Contenido:	<p>El grupo del nombre: sustantivo – género, número; adjetivo calificativo; grados comparativo y superlativo; los determinantes: artículos, adjetivos posesivos, demostrativos, indefinidos. Los pronombres relativos, interrogativos, demostrativos, posesivos, indefinidos. El grupo verbal: tiempos y modos verbales; estudio de las formas temporales; las oposiciones del tiempo pasado y el modo de acción; el valor aspectual de las formas verbales. Preposiciones, conjunciones, adverbios.</p>

<b>Sintaxis de la Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de estructuras sintácticas de la lengua española.
Contenido:	La frase; las oraciones: coordinación y subordinación; la estructura de la frase en el sistema lingüístico español.

<b>Fonética y Fonología de la Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio introductorio de la fonética de la lengua española, orientado a desarrollar la capacidad de comprensión y expresión oral.
Contenido:	Fonética del español: vocales y consonantes. La sílaba. Fonología y sintaxis. Supra-segmentos: la entonación.

<b>Producción de Textos en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de la lengua española, con énfasis en la práctica de la lectura y de la producción de textos.
Contenido:	La legibilidad; los procesos de composición; la exploración de las circunstancias; el desarrollo de un enunciado; el crecimiento de las ideas: la exploración del tema; ordenación de ideas; la puntuación; los niveles de formalidad en la escritura; recursos retóricos; gramática textual. Tipología de textos; cohesión y coherencia textuales; los conectores lógicos, espaciales, temporales, reformadores; redacción de textos descriptivos, informativos/explicativos, argumentativos, narrativos, prescriptivos, en un nivel básico; cartas personales y administrativas; aspectos lingüísticos que involucran claridad y organización del texto.

<b>Lectura de Producciones Artísticas en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	34 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Lectura y análisis crítico en lengua española de producciones artísticas.
Contenido:	Estudio crítico de exhibiciones de artes plásticas, shows y conciertos de música, piezas teatrales, espectáculos de danza, manifestaciones folclóricas, etc., en lengua española.

<b>Lectura de Producciones Publicitarias en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	34 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Lectura y análisis crítica de producciones de la publicidad en lengua española.
Contenido:	Estudio crítico de varias producciones publicitarias en lengua española, tales como: periódicos, publicidad, televisión, vídeo, internet, radio, cine, etc.

<b>El Cuento de Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones del cuento de lengua española.
Contenido:	Presentación de los principales escritores de cuento de la lengua española y sus producciones. Estudio de textos, lectura de obras de los principales escritores de cuentos de la lengua española. Estudio de los principales autores contemporáneos de la lengua española.
<b>La Poesía de Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisitos:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones de la poesía de lengua española.
Contenido:	Presentación de los principales poetas de la lengua española y sus producciones. Estudio de textos poéticos. Estudio del contexto social y político. Estudio de los principales poetas contemporáneos de la lengua española.

<b>La Novela de Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisitos:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones de la novela de lengua española.
Contenido:	Presentación de los principales novelistas de la lengua española y sus producciones. Estudio de textos de los principales novelistas de la lengua española

<b>El Teatro de Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)

Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisitos:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones del texto teatral de lengua española.
Contenido:	Presentación de los principales autores teatrales de la lengua española y sus producciones. Estudio de textos de los principales autores teatrales de la lengua española.

<b>LET A77 Prácticum I de Lengua Española</b>	
Departamento	Letras Románicas
Carga Horaria:	136 h
Prerrequisito:	Didáctica y Praxis Pedagógica I y 50% de la carga horaria del curso
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de los métodos y técnicas orientado a capacitar al alumno para la construcción de prácticas pedagógicas contextualizadas.
Programa:	Presentación y Evaluación de los principales métodos de enseñanza/aprendizaje Estrategias de enseñanza/aprendizaje. Planificación de clases. Evaluación. Relación Profesor/Alumno/El aula. Cuestiones interculturales en el aula. Micro-aulas.
<b>LETA78 Prácticum II de Lengua Española</b>	
Departamento	Letras Románicas
Carga Horaria:	136 h
Prerrequisito:	LET A77 Prácticum I de Lengua Española
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Planificación e implementación de la enseñanza evaluación.
Programa:	Elaboración de plan de curso; observación en el aula Regencia de clase; elaboración de memoria final

## 5.6 Las asignaturas optativas de lengua española y literaturas de lengua española

<b>Cotejo de Textos Bilingües (Español y Portugués)</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de textos bilingües en prosa.
Contenido:	Estudio y análisis de textos en prosa en portugués y español, orientado a destacar las semejanzas y divergencias entre los dos idiomas

<b>Cotejo de Textos Poéticos y Dramáticos Bilingües (Español / Portugués)</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de textos poéticos y dramáticos bilingües.
Contenido:	Estudio y análisis de textos poéticos y dramáticos en portugués y español, orientado a destacar las semejanzas y divergencias entre los dos idiomas

<b>Teoría y Práctica de la Traducción Oral en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativo
Sinopsis:	Estudio de la teoría y de la práctica de traducción de textos en lengua española.
Contenido:	Reflexión sobre la teoría y la práctica de la traducción. Traducción y comprensión. Pragmática y comprensión. Técnicas de traducción. Estudio del lenguaje oral. Estudio del lenguaje coloquial. Estructura de la frase en el sistema lingüístico español.

<b>Literatura de Lengua Española del siglo XIX al XXI</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisitos:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones literarias de lengua Española del siglo XIX al XXI.
Contenido:	Presentación de los principales autores contemporáneos de la Literatura española y sus producciones. Estudio de textos de los principales novelistas de la literatura española

<b>Literatura de Lengua Española del Siglo XVII al XVIII</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisitos:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones literarias de lengua Española de los siglos XVII y XVIII.
Contenido:	Presentación de los principales autores y obras de la Edad de Oro, destacándose Miguel de Cervantes, Lope de Vega y Calderón de la Barca, entre otros.



<b>Literatura Española del Principio al Siglo XVI</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisitos:	Lengua Española en Nivel Avanzado Introducción a los Estudios Literarios
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de diversas manifestaciones literarias de lengua española del principio al siglo XVI.
Contenido:	Estudio de las manifestaciones literarias del siglo XII al XV, resaltando los <i>Mesteres de Juglaría</i> y de <i>Clerecía</i> , <i>El Conde Lucanor</i> , Juan Del Encina y <i>La Celestina</i> .

<b>Problemas de Traducción Directa (Español/Portugués) e Indirecta (Portugués/Español)</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de las divergencias morfosintácticas entre el español y el portugués con vistas a la traducción oral y escrita.
Contenido:	Técnicas de traducción; traducción y versionado de textos informativos y técnicos; traducción y versionado de textos literarios modernos; estructura de la frase en el sistema lingüístico español; formación de palabras: composición y derivación.

<b>Comprensión Oral en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de la lengua española orientado al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos a partir de un soporte audiovisual.
Contenido:	Comprensión oral entre las cuatro habilidades; traducción y comprensión; pragmática y comprensión; audición de textos orales en lengua española; reportajes de televisión en lengua española; fragmentos de programas de televisión en lengua española; películas en lengua española.

<b>Estudio de la Cultura de los Pueblos de Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de diferentes manifestaciones de la cultura de lengua española.
Contenido:	Formación histórica de España Valores hispánicos en la Edad de Oro

	La España del siglo XVIII e inicio del siglo XIX La Edad de Plata Totalitarismo y democracia en la época contemporánea
--	--

<b>Estudio Descriptivo de la Sintaxis de la Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Profundización en el estudio de la gramática de la lengua española, con énfasis en los aspectos sintácticos.
Contenido:	Estudio descriptivo y profundo de las oraciones coordinadas y subordinadas en lengua española Análisis de la estructura lingüística a través de textos informativos, científicos y literarios Estudio de las funciones de los conectores en las oraciones

<b>Producción de Textos Literarios en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Producción e interpretación de textos literarios en lengua española.
Contenido:	Lectura e interpretación de textos literarios en lengua española Producción de textos en los diferentes géneros literarios

<b>Tópicos de Conversación en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de la lengua española con énfasis en la audición y en la producción de textos orales.
Contenido:	Bases comunicativas de la interacción social La pragmática y el principio de cooperación La interacción conversacional en lengua extranjera Usos sociales de la lengua Actos de comunicación

<b>Práctica de la Fonética de la Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado

Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Práctica de la fonética de la lengua española.
Contenido:	Entonación y acento; componentes de la línea melódica. La palabra fónica y la sílaba. Encadenamiento consonante. Encadenamiento vocálico. Esquemas de entonación de la lengua española. Casos particulares. La sílaba acentuada: características acústicas. Sílabas abiertas / Sílabas cerradas.

<b>Enseñanza de Lengua Española para Fines Específicos</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de las referencias teóricas y filosóficas de enseñanza de lengua española como lengua extranjera para fines específicos.
Contenido:	Estudio de los diversos usos de la lengua española en situaciones específicas Estudio de textos específicos de los distintos niveles de comunicación oral y escrita

<b>Estudios Léxicos en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Intermediario
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario.
Contenido:	Estudio de unidades fraseológicas, falsos amigos, neologismos, formación de palabras, siglas y abreviaturas.

<b>Cultura Hispanoamericana en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de la cultura hispanoamericana en lengua española
Contenido:	Estudio de textos en español sobre aspectos de la cultura hispanoamericana: Cultura de la América prehispánica; América Española: del siglo XVI al siglo XIX; América contemporánea: diversidades socioculturales.

<b>Teoría y Práctica de la Traducción Escrita en Lengua Española</b>	
Departamento:	Letras Románicas (Instituto de Letras)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Lengua Española en Nivel Avanzado
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de la teoría y de la práctica de traducción de textos en lengua

	española.
--	-----------

## 5.7 Las asignaturas obligatorias del área de educación

<b>Didáctica y Praxis Pedagógica I</b>	
Departamento:	Educación II (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	50% de la carga horaria del curso = 1800 H
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Análisis de la praxis pedagógica como práctica social específica, a la luz de la contribución de las ciencias de la educación. Estudio de los fundamentos epistemológicos de la Didáctica en la formación del profesor y de la construcción de la identidad docente. Relaciones fundamentales en el proceso de trabajo docente. Organización de la práctica pedagógica. Elementos del proceso de planificación.

<b>Didáctica y Praxis Pedagógica II</b>	
Departamento:	Educación II (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	50% de la carga horaria del curso = 1800 H
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio, planificación y vivencia pedagógica, bajo la forma de observación sistemática y participación en actividades didácticas en espacios de aprendizaje.

## 5.8 Las asignaturas optativas de educación

<b>Técnicas y Recursos Audiovisuales</b>	
Departamento:	Educación II (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Utilización de técnicas y recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentación teórica acerca de la dinámica de la comunicación y aspectos técnicos de los recursos que se van a utilizar. Elaboración y demostración de utilización del material audiovisual. Ofrecer al alumno apoyo para la realización de materiales didácticos y la reflexión crítica sobre los mismos.

<b>Introducción a la Educación Especial</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)

Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio crítico de cuestiones conceptuales (filosófico-ético-políticas) relativas a las necesidades educativas especiales en el contexto de la Educación Inclusiva, con reflexión sobre las relaciones entre alternativas especiales y contexto socio-educacional. Análisis de las alternativas pedagógicas – programas y acciones – para su atención educacional - el papel de los profesores, de la familia y de la comunidad.

<b>Introducción a la Informática en la Educación</b>	
Departamento:	Educación II (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Evolución y formas de aplicación del ordenador en la Educación. El ordenador como recurso tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos psicológicos, sociales y políticos de la utilización del ordenador en la Educación.

<b>Educación y lo Lúdico</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Elementos para la comprensión de los fundamentos teóricos de lo lúdico, su papel en el desarrollo del ser humano e las implicaciones en la práctica educativa.

<b>Educación Ambiental</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Desarrollo de actividades teórico-prácticas para la identificación de problemas a través de la escuela y otras instituciones educacionales. El papel del profesor en la sensibilidad de la comunidad en la discusión del ambiente en sus aspectos socio-político-culturales.

<b>Alfabetización</b>	
Departamento:	Educación II (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio teórico-práctico referente al proceso de alfabetización, considerando

	concepciones, sujetos en él referidos, objeto de aprendizaje/enseñanza y principios básicos.
--	--

<b>Educación y Tecnologías Contemporáneas</b>	
Departamento:	Educación II (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enfoque teórico-práctico sobre el uso del ordenador y de la tecnología digital en la educación, así como las implicaciones pedagógicas y sociales de ese uso. Elaboración de material audiovisual.

<b>Conocimiento y Sociedad, Universidad, Nación y Solidaridad</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Seminarios elaborados para el acompañamiento teórico y vivencial de los diálogos con protagonistas académicos diversos – oriundos de la academia, de la vida en comunidades o de literaturas pertinentes – para señalar la incidencia de la idea de “Nación” sobre el concepto de “universidad” en Brasil, especialmente en la perspectiva de la producción del conocimiento relevante con relación a la construcción de la solidaridad.

<b>Organización de la Educación Brasileña II</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativo
Sinopsis:	Análisis y estudio del sistema educacional brasileño, considerando los aspectos legales, socio-políticos, administrativos y financieros, enfatizando la organización de los sistemas de enseñanza en los diversos niveles y modalidades. Análisis de las políticas públicas de educación en Brasil.

<b>Fundamentos Psicológicos de la Educación</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	La psicología como ciencia y su aplicación en la educación. Fundamentos teórico-epistemológicos de la relación psicología-educación. Primeras corrientes de la psicología y sus aplicaciones educacionales. Discusiones contemporáneas en la psicología de la educación y en el análisis psico-educativo del trabajo escolar. La psicología en la formación de los profesores.

--	--

<b>Antropología de la Educación</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Aborda el carácter singular y plural de la experiencia humana, las diferentes formas de organización societaria, la articulación entre sociedad, cultura y educación con énfasis en las sociedades contemporáneas.

<b>Filosofía y Educación</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	La educación como problema filosófico. Estudio de los fundamentos de las teorías y prácticas de la civilización occidental. Concepciones contemporáneas de la filosofía de la educación con énfasis en los aspectos éticos, antropológicos y epistemológicos.

<b>Historia de la Educación II</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Historia temática de la educación brasileña, considerada en sus interrelaciones con el contexto mundial, en el periodo comprendido entre los siglos XVI y XX.

<b>Sociedad y Educación</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguna
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	La asignatura trata de los conceptos de sociedad y educación con diversos enfoques sociológicos.
<b>Trabajo y Educación</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Estudio de las transformaciones socio-políticas, económicas y culturales en el contexto de la globalización y de la reestructuración productiva, con énfasis en la situación brasileña, para relacionar y analizar críticamente las exigencias y desafíos que se colocan en el campo educacional, en lo que se refiere a la

	cualificación e inserción de los educandos en el mundo del trabajo.
--	---

<b>Educación de Jóvenes y Adultos</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Estudio de la educación de jóvenes y adultos en las dimensiones sociales, económicas y políticas, vinculando sus concepciones y prácticas educativas al contexto de América Latina en general y al brasileño en particular.

<b>Educación Infantil</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Estudia los referentes y las bases legales de la educación infantil en Brasil, así como los principios que nortearon y nortean las políticas para la educación del niño de 0 a 6 años. Analiza los conceptos mediadores de las prácticas pedagógicas históricamente constituidas en la educación infantil brasileña y los dispositivos didáctico-pedagógicos que operan en las prácticas pedagógicas, sus bases epistemológicas y teóricas.

<b>Organización y Gestión del Trabajo Pedagógico</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Estudio crítico de los procesos de orientación, supervisión y gestión de la educación, en el ámbito del proyecto político-pedagógico de las instituciones educativas.

<b>Currículo</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Síntesis:	Estudio de los conceptos y fundamentos del currículum. Planteamiento, ejecución y evaluación curricular. Programas: tipos y características. Análisis de currículos y programas ejecutados en escuelas de la educación básica. Elaboración de modelos curriculares.

<b>Evaluación del Aprendizaje</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas



Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Estudio de la evaluación como instrumento indispensable para el planteamiento y acompañamiento de las acciones educativas. Las diferentes concepciones de evaluación y sus manifestaciones en la práctica. Procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

<b>Estadística Educacional</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Importancia y aplicación de los conceptos estadísticos básicos, tanto descriptivos como diferenciales, en el análisis de situaciones y problemas de la realidad educacional brasileña. Indicadores de desarrollo de la dinámica del flujo escolar (evasión, suspensión y aprobación, etc.). La estadística como instrumento de investigación educacional.

<b>Temas Especiales en Educación</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga Horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Disciplina temática y abierta a cualquier tema en educación.

<b>Educación Abierta, Continuada y a Distancia (EACD)</b>	
Departamento:	Educación I (Facultad de Educación)
Carga horaria:	68 horas
Prerrequisito:	Ninguno
Naturaleza:	Optativa
Sinopsis:	Importancia y perspectivas de la educación abierta, continuada y a distancia – EACD en la sociedad del conocimiento: panorama internacional y nacional. Política y administración de la EACD. Procesos de enseñanza-aprendizaje en la EACD. Nuevas tecnologías y multimedios aplicados a la educación presencial y a distancia. Universidad abierta.

## 5.9 Las prácticas como componente curricular (práctica reflexiva-investigativa)

La práctica como componente curricular es una práctica que se produce en el ámbito de la enseñanza, pero que es diferente del prácticum. Es decir, se refiere a actividades de la

práctica reflexiva en el proceso formativo que tienen la finalidad de dar cuenta de las múltiples maneras de realizar actividades académicas. De esta forma, tal práctica debe ser planificada en la elaboración del proyecto curricular de la carrera y debe darse desde el inicio de la formación profesional, extendiéndose hasta el final de la carrera.

Esta práctica como componente curricular está en articulación intrínseca con el prácticum (o práctica *in situ*) y con las actividades de trabajo académico y una de sus funciones principales es ayudar al docente en formación a crear una identidad del profesor como educador. Es una correlación teórica y práctica continua entre saber y hacer en la búsqueda de significados, en la resolución de problemas y en el manejo de situaciones en el ambiente de la educación escolar. Por ello, es fundamental que haya tiempo y espacio en el plan curricular de la carrera para tal práctica y que esta esté establecida en el proyecto del curso, con un mínimo de 400 horas.

### **5.10 Las prácticas pedagógicas (prácticum)**

Las prácticas pedagógicas comprenden experiencias diversificadas desarrolladas en diferentes instituciones de enseñanza (pública y privada). Es necesario considerar su importancia como un tiempo de aprendizaje durante el cual, a través del periodo de permanencia, se va a ejercer la profesión de docente. Es decir, supone una relación pedagógica entre alguien que ya es un profesional reconocido en un ambiente institucional de trabajo y un estudiante-profesor. Es el momento de la formación profesional del estudiante de Letras en el que adquiere el derecho *in situ* de participar en ambientes propios de su actividad profesional, bajo la responsabilidad de un profesional más experimentado.

Uno de los objetivos principales del prácticum es ofrecer al futuro licenciado un conocimiento de la situación real de trabajo, o sea, permitirle trabajar directamente con las unidades escolares para verificar y comprobar la consecución de las competencias exigidas en la práctica profesional. También es el momento para vivir algunos aspectos de la vida escolar que no se ven de forma adecuada en los cursos académicos. Es un momento especial de la actividad de capacitación en el que el futuro docente asume efectivamente el papel de

profesor, con las necesidades propias del ambiente institucional en el que está, poniendo a prueba sus competencias durante un determinado periodo.

La ley que reglamenta las prácticas pedagógicas, en sus medidas, exige que estas actividades empiecen a partir de la segunda mitad de la carrera, para que haya una formación teórica y práctica dialogada.

### 5.11 Las Actividades Complementarias

Las *Actividades Complementarias* comprenden estudios y prácticas en las áreas de Letras y afines, realizados a lo largo del curso, tales como: tutorías, cursos libres, participación en proyectos de investigación y extensión, participación en congresos, seminarios y similares. Están reglamentadas en una resolución interna del Instituto de Letras de la siguiente forma:

- Art. 1º - Las *Actividades Complementarias* son un conjunto de experiencias de aprendizaje realizadas durante el curso de graduación que pueden ser hechas en la UFBA o en instituciones de enseñanza superior, programas o servicios de naturaleza educacional. Tienen como objetivo ampliar las posibilidades de aprendizaje teórico y práctico en el ámbito de la filología y en áreas afines, a través del aprovechamiento de las experiencias curriculares.
- § Único – Las *Actividades Complementarias* son de naturaleza obligatoria para el alumno y son coordinadas por el Colegiado del Curso.
- Art. 2º - Las *Actividades Complementarias* comprenden las siguientes modalidades: investigación, extensión, prácticas, programas especiales, cursos, asignaturas de graduación (que no estén en el currículum), actividades curriculares en comunidad y eventos académicos como congresos y seminarios.
- § 1º - En la modalidad **investigación** serán consideradas las actividades desarrolladas por el alumno, como becario o voluntario, en proyectos de la Universidad Federal de Bahía y de las instituciones que tengan vinculación con esta universidad.

- § 2º - En la modalidad **extensión** serán consideradas las actividades desarrolladas por el alumno en la condición de becario o voluntario, en proyectos de la Universidad Federal de Bahía y de las instituciones que tengan vinculación con esta universidad.
- § 3º - En la modalidad **prácticas** serán consideradas las experiencias desarrolladas fuera de las prácticas obligatorias del currículum.
- § 4º - En la modalidad **programas especiales** serán consideradas las siguientes actividades ofrecidas por la Universidad Federal de Bahía: Programa Especial de Entrenamiento (PET) y Programas de Becas de Trabajo.
- § 5º - En la modalidad **cursos** serán considerados cursos en áreas de Filología y Letras ofrecidos en instituciones, en las cuales el alumno haya participado como estudiante o profesor.
- § 6º - En la modalidad **asignaturas de graduación** serán consideradas las asignaturas cursadas y aprobadas en la Universidad Federal de Bahía y en otras instituciones de enseñanza superior que no formen parte de las asignaturas del currículum.
- § 7º - En la modalidad **actividad curricular en comunidad – ACC** –serán consideradas exclusivamente las actividades curriculares ofrecidas por la Universidad Federal de Bahía y designadas como ACC, que no hayan sido cursadas como asignaturas optativas.
- § 8º - En la modalidad **eventos académicos** serán consideradas actividades como: congresos, seminarios, simposios, mesas redondas, palestras, conferencias, talleres, debates, jornadas, encuentros y otros similares, realizadas por instituciones reconocidas por el área académica, en las cuales el estudiante haya participado como oyente, presentador u organizador.
- Art. 3º - Para la conclusión del curso de Letras será exigida una carga horaria total mínima de 200 horas de Actividades Complementarias.
- Art. 4º - Serán reconocidas como Actividades Complementarias las actividades desarrolladas por el alumno desde el principio del curso hasta el último semestre de la carrera de Letras.
- Art. 5º - Al completar la carga horaria mínima de 200 horas en Actividades Complementarias, el estudiante deberá realizar su inscripción para el reconocimiento de las actividades hechas por en el Colegiado de la Carrera a partir del quinto semestre del curso.

- § 1º - El alumno deberá presentar en el Colegiado el certificado de las actividades realizadas, referentes a las Actividades Complementarias, originales y fotocopias para que sean convalidadas.
- § 2º - Los certificados deberán contener el sello de la institución que lo expidió, con la firma del responsable de la institución o del responsable del evento, así como una descripción de las actividades realizadas con fecha de inicio y término y la carga horaria total.
- § 3º - El Colegiado designará, entre sus miembros, a los profesores que harán el análisis de los documentos con una valoración final sobre el aprovechamiento de las actividades.
- § 4º - No serán atribuidas notas o mención de aprobación, en caso de que la haya, en esas actividades, solo será registrada la carga horaria total en el expediente escolar del estudiante.

## **5.12 Consideraciones finales**

Durante los tres primeros años de carrera de los cuatro que compone el curso de formación de profesores de español de la UFBA, el profesor en formación no realiza ninguna actividad en la escuela básica, que busque de una cierta manera vincular la formación docente con la realidad concreta, e con ello permita una actividad reflexiva, para que les ofrezca un referente experiencial y fomentar tal capacidad reflexiva desde el principio del curso. En este contexto, en que el profesional solo entra en contacto con el universo de trabajo en el último año de la carrera, los estudiantes-profesores no tienen la oportunidad de conocer, convivir y de cierta manera enfrentar la complejidad del ámbito escolar, participando, por ejemplo, en talleres que vinculen el saber universitario con el experiencial, logrado una vez cuando son inmersos en las escuelas. La práctica educativa prepara a los futuros docentes en la formación no solo con relación al ejercicio propiamente dicho, sino que ayuda al candidato a profesor madurar y a identificarse verdaderamente con su futura profesión. Convivir con el ambiente profesional, es la clave para muchos éxitos en la docencia.

La descripción de las asignaturas muestra la hegemonía del portugués sobre el español, aunque sea una carrera para formar profesores de español. Eso nos induce a pensar que hay cuestiones de políticas institucionales que no son muy sencillas de resolver.

Lo ideal es que la mayoría de las asignaturas sean en lengua y literaturas de lengua española y que la reflexión sobre la práctica de la lengua extranjera estuviera acompañada desde el comienzo de la formación. Pensamos que de esa forma, se puede plantear la participación efectiva de los futuros docentes en las cuestiones relativas a las problemáticas del proceso de enseñar y aprender el español como lengua extranjera a brasileños. La permanente busca para desarrollar sus habilidades reflexivas, y consecuentemente mejorar gradualmente el proceso educativo del estudiante escolar permite la ampliación de las experiencias y, consecuentemente, la búsqueda de una mejor metodología para el aula.

**PARTE II**  
**CAPÍTULO 6**

**PLANTEAMIENTO**  
**METODOLÓGICO**





## 6.1 Introducción

*La metodología de la evaluación es una cuestión instrumental al servicio de otra cuestión instrumental. En efecto: evaluar es una herramienta al servicio de la realidad evaluada, bien para mejorarla, bien para controlarla, bien para decir sobre ella, bien para...; y, claro está, para evaluar nos servimos de ciertas metodologías, las que se consideran adecuadas a las funciones de la evaluación y a la naturaleza de la propia realidad evaluada. (Medina, 2003, p. 32)*

Inevitablemente, la evaluación, de manera formal o informal, está presente en todos los sectores de la ocupación humana y actualmente se hace necesaria en todas las actividades, desde la crítica literaria y artística hasta la evaluación económica y financiera de una empresa. Por la importancia que tiene, la evaluación está constantemente en proceso de actualización, organización, formalización y profesionalización de las tareas que le corresponden. Esto se debe a que constantemente se producen cambios alrededor de la Educación, ya que es un fenómeno de la naturaleza social del hombre y está sujeta a una dinámica de variabilidad y transformación.

El hecho de que no estemos acostumbrados a pensar de forma reflexiva sobre la evaluación de un curso de formación de profesores dificulta la tarea de todo el proceso evaluativo: la recogida de datos a través de las entrevistas, el análisis y la valoración de las informaciones ofrecidas durante las grabaciones y la toma de decisión con una propuesta para la mejora de la carrera universitaria. El conflicto ocurre porque lo que se busca es que la investigación cumpla su función y sea relevante para el curso de formación de profesores de español como lengua extranjera de la universidad en la cual trabajamos.

En este capítulo vamos a ver los objetivos de esta investigación, el diseño metodológico de la misma y las técnicas e instrumentos de recogida de los datos. Presentaremos los planteamientos que ayudaron a configurar la propuesta metodológica del trabajo de la tesis. Para ello abordaremos cuestiones técnicas que se engloban dentro de la denominación específica de la metodología utilizada en todo el trabajo de investigación.

En nuestro trabajo, la comparación de las informaciones procedentes de las entrevistas realizadas permitió apreciar el grado de consenso, acuerdo o disenso entre las partes interesadas, los informantes, lo que arrojó datos muy valiosos a la hora de valorar y sobre todo confirmar o refutar nuestra hipótesis inicial. Por ello, la evaluación curricular que pretendemos necesita criterios específicos y referencias claras y precisas tanto para asegurar la máxima transparencia como para evitar la arbitrariedad de los juicios.

Como no es posible abordar la evaluación de una realidad sin definirla y sin caracterizarla, merece la pena decir que en la investigación planteada en la tesis no trataremos de las concepciones ideológicas sobre el curso de Letras, en las que las opiniones personales deben dejar paso a las normas que la regulan. En el trabajo de investigación que presentamos, emprendemos la tarea de analizar, valorar y decidir sobre el grado de coherencia del curso de formación de profesores de español como lengua extranjera y la realidad concreta que se practica en la institución universitaria en la que trabajamos.

Una forma de acercarse a un análisis coherente y más completo tiene que ver con la manera en la que, históricamente, han ido evolucionando las licenciaturas de formación de profesores en Brasil. Para ello, hemos hecho un recorrido por la historia educativa del país desde la colonización hasta los días actuales. El estudio descriptivo nos facilitó la reflexión sobre los problemas educativos, el conocimiento del pasado colectivo de la profesión docente y una amplia percepción de la pluralidad de ideas educativas y prácticas escolares reglamentadas por los diferentes gobiernos que tuvo la nación.

La Universidad siempre ha sido entendida como un nivel educativo superior, en el que las funciones han ido ascendiendo de manera que se ha transformado en algo más complejo, pero con una función primordial: formar profesionales a partir de la docencia, de la investigación y de la extensión universitaria. Sin embargo, poco a poco han aumentado sus funciones, añadiendo la transmisión y creación de culturas, el reciclaje, la actualización y la educación permanentes y la contribución a la mejora de la sociedad (Medina, 2003).

En nuestra investigación del curso de licenciatura para la formación de profesores de español como lengua extranjera de la UFBA no entra en comparación con ningún otro currículum de otra universidad porque cada institución superior tiene su realidad y está dotada de autonomía. Esto permite a la universidad tomar una serie de decisiones curriculares que, al menos en potencia, hará a cada una diferente a las demás, aunque tengan que cumplir las normas y exigencias del gobierno federal. Así, en cada institución de enseñanza superior, los currículos de formación de profesores tienen su perfil y sus características particulares, aunque tengan que obedecer algunas normativas, pero eso no garantiza totalmente la utilidad y validez en la preparación profesional.

La evaluación curricular que proponemos se rige por una toma de conciencia de los problemas para su superación y por la identificación de los puntos fuertes con la intención de potenciarlos. El proceso evaluativo puede convertirse en un método revulsivo para la superación del adormecimiento o el estancamiento de la institución formadora de profesores, ya que resulta la más armónica y coherente con la esencia de los actos educativos en la preparación de un docente de lengua extranjera. Esto no quiere decir que el modelo aplicado sea de uso exclusivo de la UFBA, ya que intentamos tener en consideración, en mayor medida, los principios básicos para una mejora pedagógica en el curso y en la formación de un profesional de calidad.

No es raro que se planteen procedimientos de evaluación de programas educativos en los que se recurre a una enorme masa de datos e información que luego, en el momento de la valoración y de la toma de decisiones, queden sin provecho. Con el fin de optimizar el trabajo y evitar esfuerzos innecesarios, nuestra investigación realiza un importante aporte: establece qué es lo más necesario para realizar una evaluación de acuerdo con los problemas planteados y qué es lo que permite valorarla como suficiente y realista, dejando fuera todos aquellos otros aspectos que podríamos denominar superfluos para la propuesta de investigación como, por ejemplo, las variables de infraestructura, de clima, de liderazgo científico, etc.

La evaluación curricular se constituye como práctica antes de desarrollarse como teoría, ya que la eficacia de sus métodos, la utilización de sus resultados, los problemas señalados y la relación con el contexto solo pueden existir a partir de una teoría de evaluación curricular con base empírica que ya exista o que sea creada por el investigador. Es decir, un estudio o una investigación curricular pueden ocurrir a partir de la recogida de datos experimentales como, por ejemplo, entrevistas y caracterización o análisis de su significado

pedagógico o función, tomando como elemento central la actividad educativa o un fenómeno educativo como la formación de profesores.

En una evaluación curricular, muchos de los puntos problemáticos se enfocan a través de las declaraciones de los implicados. Con el resultado de los análisis de estas informaciones las cosas pueden cambiar, y mucho, cuando se plantea un sistema de evaluación en el que el objetivo principal es la mejora en la formación profesional inicial. El desafío que muchas veces representa la evaluación de un curso universitario, en nuestro trabajo, adquiere una forma diferente a la de los modelos establecidos por los órganos oficiales o los descritos por los teóricos del área, por ejemplo. Lo que nos propusimos fue conjugar una evaluación que aportase información necesaria y útil con los recursos y el personal involucrado.

Para nuestro trabajo, lo importante es verificar cómo la carrera de Letras de la UFBA articula la teoría y la práctica en el profesor de formación de profesores de español como lengua extranjera, con el objetivo de intentar señalar y corregir las posibles deficiencias. Para ello, la verdadera clave son los indicadores específicos (o las categorías) que consideramos relevante analizar y evaluar para cumplir con el objetivo principal del trabajo y para tener una evaluación que pueda considerarse fiable y viable.

A partir de nuestro concepto y de la finalidad de la evaluación de un programa educativo de formación de profesores, fue necesario disponer de informaciones y datos que fueran adecuados y suficientes para la elaboración de las entrevistas. El análisis y la valoración de las informaciones recogidas es la fase crucial, no solo por su importancia sino también por su dificultad y su conflictividad potencial. En nuestro trabajo el elemento clave para un análisis y una interpretación adecuados y no tendenciosos tuvo que ver con la correcta preparación de los cuestionarios y con la orientación adecuada dada a las entrevistas, sin hacer que los entrevistados se sintieran mal o que sintieran vergüenza de contestar a las preguntas.

La evaluación por la evaluación no tiene mucho sentido si no da lugar a planes de mejoras o propuestas de cambios efectivos. Esta es, inevitablemente, la parte pedagógicamente más relevante, ya que da significado a toda la actividad evaluativa, la cual indica las actuaciones que habrán de ponerse en marcha para potenciar los aspectos positivos encontrados y dar la debida solución y respuesta a los aspectos negativos. Sin embargo, tenemos claro que el cambio no depende de las reformas propuestas, sino que es necesario

disponer de elementos técnicos con la capacidad suficiente y la debida disponibilidad para asesorar, seguir y evaluar las propuestas de mejora derivadas de la evaluación.

La propuesta de mejora es lo que podemos llamar de “contribución de la evaluación”, que puede muchas veces suscitar debates y polémicas. Pero, la “contribución” o consecuencia debe tener un planteamiento que contenga fundamentación teórica, metas bien definidas, medios y recursos con previsiones de tiempo para que pueda hacerse realidad. Nevo (1986) expone cuatro aspectos sobre para valorar la calidad de la evaluación: a) su utilidad; b) su precisión como técnicamente adecuada; c) su visibilidad realista y prudente; y d) su corrección tanto legal como ética.

Para realizar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo cuidadoso que posibilite la consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de trabajo. Hemos usado las estrategias empíricas que consideramos más adecuadas y acordes con el modelo conceptual en el que nos apoyamos. Por todo ello, situamos nuestro trabajo en el marco de la **investigación educativa**, ya que se ajusta a un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, se apoya en un marco teórico, posee un esquema de trabajo apropiado y tiene un horizonte definido. Se busca describir e interpretar la realidad educativa de la UFBA, en una actividad sistemática y deliberada para llevar nuevos diseños y valores a la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Eso significa que esta investigación en la dimensión epistemológica plantea una forma de adquirir el conocimiento a través de la evaluación del currículum de formación de profesores, en el ámbito específico de la articulación entre la teoría y la práctica. Contamos con la participación en las entrevistas de los futuros profesores de español de la Educación Básica, de los profesores formadores de la carrera de Letras de la UFBA y de la presidenta de la comisión de elaboración del currículum de Letras de la universidad. Todo ello considerando la posibilidad de que el conocimiento sea tan complejo y objetivo al adoptar la perspectiva de un investigador analítico, interpretativo y evaluador de la praxis formadora.

Las últimas tendencias pedagógicas destacan, como parte de la profesionalización de profesores, la capacidad o preparación de los docentes para la investigación como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de la enseñanza día a día. En esta línea de pensamiento, los problemas que plantea esta investigación educativa indagan sobre la eficacia

de la formación de profesores de español de la UFBA a través de un paradigma crítico que defiende una mejor profesionalización en la práctica de los futuros docentes, destacando la investigación-acción como herramienta viable para la formación inicial del personal de la educación.

Puesto que cualquier investigación debe responder a unos cánones o criterios reguladores que permitan evaluar la autenticidad del proceso investigador, nuestro trabajo sigue el rigor metodológico de cualquier investigación científica, considerando cuatro criterios reguladores: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, además de los criterios que tienen que cumplir los instrumentos de una evaluación, como expusimos en el capítulo. En otras palabras, buscamos otorgar fiabilidad a los resultados de la investigación y a los procedimientos empleados en la realización de las entrevistas y de los análisis evaluativos. Por otro lado, intentamos ser relevantes y ofrecer la posibilidad de que las explicaciones e interpretaciones, como resultados de una investigación, se puedan aplicar a otros contextos, a otros sujetos y a otros problemas de investigación, siempre que se adapten a la realidad investigada.

## **6.2 La investigación educativa como base para la evaluación curricular**

Actualmente hay una especial preocupación por la investigación educativa, sobre todo acerca de la forma de llevarla a cabo. En el ámbito de las ciencias sociales hubo una gran influencia de las corrientes metodológicas que tenían muy en cuenta las leyes universales de la conducta humana. Al mismo tiempo, había una atención generalizada hacia los comportamientos observables con la intención de que existiera una precisión y cuantificación de las acciones y comportamientos. Este modelo conductista y cuantitativo fue el método de investigación de muchos psicólogos, sociólogos y pedagogos que, después de algunos años, se dieron cuenta de que este método de investigación era muchas veces infructífero.

La investigación educativa que se derivó de esa óptica surge en el mundo occidental a finales del siglo XIX y obtiene de la psicología experimental su aplicación al contexto escolar. A partir de esa época estuvo asociada a la concepción positivista de la educación, regida por los conceptos de objetividad, racionalidad y verdad. En ella, el conocimiento tuvo

un papel instrumental en la resolución de las cuestiones problemáticas de la educación que dieron origen a los estudios educativos y a las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y los métodos didácticos, siempre bajo la inspiración positivista.

Paulatinamente, la investigación educativa pasa de la expresión de pedagogía experimental a la investigación experimental educativa, con un significado más amplio basado en el estudio empírico cuantitativo. Este estudio tiene su fundamento en la convicción iluminista según la cual la expansión cuantitativa de la educación establecía la garantía del orden democrático y liberal. Sin embargo, el debate sobre la pedagogía tradicional positivista sufre cuestionamientos con la llegada de la Escuela Nueva<sup>25</sup>, aunque sus ideas presentaban un carácter elitista y eran incapaces de transformar las prácticas vigentes del sistema educativo de la época.

También a finales del siglo XIX surge en Estados Unidos un movimiento llamado Nueva Educación que entiende la funcionalidad del aprendizaje a través de los principios de la filosofía pragmática, de la psicología del comportamiento y de la teoría de la evolución. A partir de estos estudios se introducen en la investigación educativa algunos elementos de tipo cualitativo.

A partir del siglo XX, la investigación educativa se va centrando en lo epistemológico e ideológico para la búsqueda del conocimiento y se va convirtiendo en una categoría de la investigación en ciencias sociales, comprendida desde la perspectiva cualitativa. Este panorama cualitativo se entiende como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan a un contexto educativo en particular, con el fin de ofrecer o descubrir nuevos elementos teóricos y de realizar las acciones que modifiquen o transformen la realidad estudiada.

Dicho de otra manera, hoy en día, la investigación educativa busca identificar y comprender aspectos del contexto socioeducativo investigado que afectan, dificultan o impiden los fines educacionales. Se busca poder proponer interpretaciones y análisis teórico mediante los cuales los involucrados reflexionen sobre sus propias situaciones, recreándolas y transformándolas a partir de la exposición y el análisis de las realidades practicadas.

Los instrumentos de investigación más tradicionales en el ámbito educativo utilizaban los test, la escala o los experimentos usados en laboratorios. Descartaban las subjetividades y eliminaban la influencia de los investigadores obligándoles a renunciar a las

---

<sup>25</sup> Movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX

informaciones que no se encuadraran en las fórmulas específicas de análisis. Sin embargo, el análisis ideológico es indispensable para que las investigaciones con diseño y metodologías cualitativas caminen en la dirección del análisis de la realidad para comprenderla mejor e intervenir en ella de forma reflexiva y eficaz.

En la investigación educativa también se realizan trabajos con la intención de lograr una mejor comprensión de los procesos formativos de enseñanza y de aprendizaje y de las condiciones teóricas y metodológicas que se puede llevar a cabo con mayor eficacia. A través de este tipo de investigación se pretende descubrir principios y desarrollar procedimientos aplicables en la educación y vinculados con la naturaleza, la eficacia y la conducción del proceso formativo.

Por lo tanto, la investigación educativa se caracteriza por su dimensión práctica pero no lleva a una marginalización u olvido de las cuestiones teóricas, sino que las relaciones entre teoría y práctica están condicionadas por la intervención para la mejora de los procesos educativos, en nuestro caso para el beneficio de la formación de profesores de español como lengua extranjera.

### **6.3 El análisis cuantitativo y cualitativo de contenido**

De manera general, el análisis de contenido es un método que busca revelar el significado de un mensaje, ya sea este una entrevista, un discurso, o textos escritos, grabados, pintados, filmados, etc. u otra forma diferente donde pueda existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos o vídeos. De modo más concreto, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aflorar el sentido de la mejor manera posible. El denominador común de todos estos instrumentos es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos permite ver de manera amplia diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Así, desde un enfoque tradicional, el análisis de contenido puede ser definido como una técnica de investigación que reconoce y describe, de una manera objetiva y sistemática, las propiedades lingüísticas de un texto con la



finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no lingüísticas de las personas entrevistadas, teniendo como fin la interpretación de esos contenidos.

Se trata, por lo tanto, de una técnica que tiene contacto con los individuos mediante los sesgos de sus producciones, es decir, a través de los documentos de los cuales se puede extraer información. Las informaciones que contienen los documentos no se presentan solamente bajo la forma de números sino, ante todo, de expresiones verbales. En este sentido, el texto puede ser tanto un escrito como un discurso oral registrado, por ejemplo, en una grabación. Los documentos pueden ser analizados, bien con el objeto de cuantificar, o bien en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez. En definitiva, no existe un método de análisis fácilmente transportable a todas las situaciones. El investigador se verá siempre más o menos empujado a hacer adaptaciones de los procedimientos más apropiados para el estudio del problema que busca aclarar.

A lo largo del tiempo, lo cuantitativo y lo cualitativo fueron opuestos desde diferentes puntos de vista, y ponerlos en una misma investigación parecía algo contradictorio. Es decir, el análisis cuantitativo excluía la noción cualitativa, ya que en aquel la frecuencia es el criterio y en este lo importante implica la novedad, el interés o el valor de un tema, o sea, su presencia o su ausencia. Sin embargo, Landry (1998) resume esta discusión afirmando que el análisis cuantitativo reduce el material estudiado a las categorías analíticas a partir de las cuales se pueden producir las distribuciones de frecuencia, los estudios de correlación, etc. En comparación, el análisis cualitativo de contenido interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades. De esta manera, se puede aprovechar la pertinencia y la complementariedad de las perspectivas cuantitativas y cualitativas para el análisis de contenido en una investigación.

Mientras que el análisis cuantitativo postula que las semejanzas y las diferencias cuantitativas, que emergen de las categorías analíticas seleccionadas para analizar los mensajes, constituyen la manera de determinar objetivamente el significado de los mensajes utilizados, la metodología cualitativa es el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es.

De esta forma, en nuestro trabajo, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. No obstante la investigación cuantitativa recoge y analiza datos cuantitativos y estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas. El

empleo de ambos procedimientos en nuestra investigación ayudó a corregir los sesgos propios de cada método, aunque exista un predominio del cualitativo sobre el cuantitativo. Considerando que toda realidad está configurada por sistemas de muy alto nivel de complejidad, el enfoque cualitativo de investigación es por su naturaleza dialéctico y sistémico y está organizado en categorías, mientras que el cuantitativo trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Con ello queremos decir que, en el análisis de contenido para el tipo de investigación que caracteriza nuestro trabajo, utilizamos las metodologías cuantitativa y cualitativa.

Según Mayntz et al. (1980), lo característico del análisis de contenido y lo que lo distingue de otras técnicas de investigación, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos con la interpretación o análisis de los mismos. El propósito fundamental del análisis de contenido es realizar “inferencias”. Estas inferencias se refieren fundamentalmente al mensaje de los datos, que tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables. De ahí que Krippendorff (1990) defina el análisis de contenido como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

Tanto los datos expresos, lo que dice un entrevistado, por ejemplo, como los latentes, lo que puede decir sin pretenderlo, tienen sentido y pueden ser comprendidos dentro de una situación específica. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el investigador puede conocer de antemano o inferir a partir del texto hablado o escrito para captar el contenido y el significado de todo lo que contiene en el texto. De este modo, texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.

De acuerdo con Mayer y Quellet (1991), el análisis de contenido es una metodología que tiene la intención de exhibir la significación de un mensaje exponiendo sus diversos elementos en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido, ya que las observaciones y comentarios señalados por el investigador pueden ser útiles para la comunidad.

Existen varias maneras de clasificar el análisis de contenido. Los investigadores Mayer y Quellet (1991) y Landry (1998) señalan seis tipos de análisis de contenido: el

análisis de exploración de contenido, el análisis de verificación de contenido, el análisis de contenido cualitativo, el análisis de contenido cuantitativo, el análisis de contenido directo y el análisis de contenido indirecto. En nuestro trabajo usamos **el análisis cualitativo y el análisis cuantitativo de contenido**. El primero tiene el objetivo de interpretar el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades, y el segundo tiene como finalidad cuantificar los datos, establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos retenidos como unidades de información o de significación.

El método tradicional del análisis consiste en separar el contenido y agruparlo en temas y luego en categorías o sub-categorías. Algunos investigadores utilizan un programa de tratamiento de textos para efectuar las operaciones de desglose, collage y reunificación con el objetivo de constituir los archivos de análisis temático. Una vez seleccionadas las entrevistas realizadas, transcribimos “literalmente” cada una de ellas para que no se perdiera nada de lo que se había dicho y también para convertirlas en herramientas de análisis claras, completas y lo más significativas posible. O sea, la transcripción no fue realizada con ayuda del procesador de textos para que fuera lo más exacta posible y reflejara el contenido real de las preguntas hechas. Sin embargo, las partes que transcribimos en los capítulos de análisis e interpretación del material son los apartados que nos sirven de ejemplificación para el tema discutido en cada sub-categoría.

De una manera general, la metodología cualitativa no suele partir del planteamiento de un problema clave específico, sino de un área problemática más amplia en la cual pueden existir muchos problemas entrelazados que no se distinguirán hasta que no esté lo suficientemente avanzada la investigación. Esto de ninguna forma quiere decir que no sea útil o conveniente partir de un problema concreto, si eso es particularmente lo que uno desea estudiar.

En definitiva, la metodología seguida en nuestro trabajo de investigación ha sido fundamentalmente cuantitativa y cualitativa, se ha basado en la reflexión, utilizando el análisis de contenido como técnica de investigación para el estudio de las entrevistas de los participantes. El grupo de participantes estaba formado por los estudiantes del último año de la Licenciatura de Letras con Español de la UFBA, los profesores formadores y la presidenta de la comisión de elaboración del currículum de Letras de la universidad. Para hacer el análisis de los contenidos utilizamos el procedimiento técnico en dos panoramas analíticos: el

**descriptivo**, que se refiere a la explicación de las situaciones narradas en las entrevistas, y la perspectiva **interpretativa**, que es el producto de la articulación que el investigador establece entre el marco teórico y los datos empíricos con vistas al entendimiento de su objeto de investigación.

#### **6.4 La recogida de datos: la entrevista como técnica adoptada**

No es fácil delimitar, de hecho, una variable en los procesos evaluativos. Podemos hablar de variable, macrovariable o dimensión dada la amplitud y complejidad del proceso de evaluación universitaria. Sin embargo, a pesar de la amplitud, sí puede relacionarse toda una serie de dimensiones de dilatada variedad, que, para los efectos y objeto que tiene la evaluación, pueden ser delimitados. Si el evaluador opta por el modelo limitado, las cuestiones sobre las que se deberá recoger información deberán centrarse en el punto clave para que la evaluación sea válida y haga aportaciones significativas que lleven a una mejora.

Recoger informaciones implica acudir a técnicas e instrumentos como expresión de una metodología que debe gozar de validez, esto es, debe reflejar con la mayor fidelidad posible lo que ocurre en la compleja realidad evaluada. En nuestro trabajo de investigación, escogimos la opción de la entrevista como técnica para la recogida de datos, ya que gracias a esta técnica el investigador obtiene información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas. La entrevista es una técnica adecuada si lo que se busca son los puntos de vista personales y las diversas posturas que pudieran existir. La entrevista puede ser *abierta*, si no existe un guión previo, *semiestructurada* si se adapta a una forma de obtener la mejor información o *estructurada* si se adapta a un guión predefinido. No importa el número de entrevistas sino la calidad de las mismas. Lo ideal es que el entrevistado construya su discurso personal expresando sus deseos y necesidades de forma confiada y cómoda.

Según Cohen y Manion (2002), la entrevista puede ser utilizada como un medio de evaluación o valoración o como herramienta específica de investigación. En nuestro estudio nos dedicamos a focalizar el interés en esta técnica definiendo aspectos para un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

La entrevista es una técnica que puede ser utilizada en investigaciones cuantitativas y cualitativas y que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más próxima y directa entre el investigador y el sujeto que aporta los datos. Esta técnica pone al investigador en condiciones de centrarse en los detalles más importantes para él y de resolver posibles dudas en las respuestas, ya que se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y espontaneidad, debido a que su finalidad está planeada y determina el transcurso de la interacción en torno a un objetivo establecido (Sierra, 1998).

La finalidad del uso de las entrevistas como instrumento para la recogida de datos como proceso evaluativo de la carrera, es poder profundizar en las cuestiones contestadas en el cuestionario, concretamente en la conexión entre la formación práctica y la teórica de los futuros docentes y en el trabajo realizado en las prácticas educativas *in situ*. Al mismo tiempo, nos permite obtener datos cuantitativos para describir y explicar algunos fenómenos con un nivel de estructuración lógica.

El cuestionario de entrevista fue diseñado para ser aplicado por el entrevistador-investigador, es decir, por nosotros mismos en directo, tratando de reconducir algunas de las preguntas formuladas cuando era necesario, pero siempre dando plena libertad al entrevistado. En la dinámica de la entrevista, el entrevistado supo antes del comienzo lo que se le iba a preguntar y de qué trataba la investigación, de manera que era consciente de que se trataba de una investigación doctoral y por ello autorizó la grabación de la misma. Las entrevistas se han estructurado sobre la base de un guión preestablecido, con el fin de no olvidar ninguna de las cuestiones que tratamos, pero con cierta libertad por parte del entrevistador en el orden de las preguntas. El entrevistado podía contestar de forma espontánea, ya que la hicimos en un ambiente relajado, y con plena libertad en caso de no querer contestar a alguna de las preguntas formuladas por nosotros. En el caso de que alguna pregunta se quedara sin respuesta completa, o esta pareciera ambigua, tuvimos la oportunidad y la libertad de volver a preguntar para concretar la pregunta, con el fin de que ningún aspecto de interés se quedara sin respuesta. Intentamos que las preguntas fueran lo más claras y sencillas posible y que no llevaran a confusión o dobles sentidos, pues podíamos resolver las dudas que iban surgiendo. Hemos considerado que las entrevistas son el medio más adecuado para poder indagar algunas cuestiones relevantes y de gran utilidad para el proceso de evaluación y análisis del curso.

Las entrevistas fueron diseñadas en función del análisis de los aspectos más relevantes para la investigación que proponemos. Las entrevistas se desarrollaron en

profundidad y con ellas pretendíamos obtener informaciones no superficiales. Como ya hemos mencionado, seguimos un guión, pero dentro de un ambiente distendido y con posibilidad de alterar el orden de las preguntas. Tuvimos la ventaja de recoger las informaciones en un proceso de comunicación en el que las preguntas habían sido previamente diseñadas, pero en el que podían adaptarse a los sujetos según las respuestas e interacciones que se iban produciendo durante la misma. Es cierto que las entrevistas también pueden presentar algunas limitaciones como, por ejemplo, la falta de anonimato y la influencia que el entrevistador pueda ejercer sobre el entrevistado. Pero, en el momento de las entrevistas, intentamos trabajar con la máxima neutralidad posible.

Las entrevistas realizadas tanto con los estudiantes de Letras como con los profesores formadores constituyeron una fuente de significado, información y complemento para el proceso de evaluación en la formación docente, puesto que gracias a ellas pudimos describir e interpretar aspectos de la realidad formadora que no se exponen directamente. Es el caso de las impresiones, intenciones o pensamientos que forman parte del universo de expectativas del futuro profesor.

La entrevista que pusimos en práctica fue una entrevista “formal”, ya que nos pusimos en contacto “formalmente” con los sujetos que iban a ser entrevistados, solicitando el día y la hora a la que se iba a realizar la entrevista. Desde el punto de vista metodológico, la naturaleza de la entrevista que planificamos es **semiestructurada**, de modalidad individual y se fundamentó “en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario” (Sierra, 1998, p. 311). Es decir, la entrevista, aunque el cuestionario estaba previamente elaborado, se fue adecuando al orden de las respuestas que el sujeto entrevistado iba proporcionando. De esta forma, estudiantes y profesores tuvieron mayor libertad y nos limitábamos apenas a hacer las preguntas y a dirigir el discurso, aunque, en algunos momentos, aparentemente era el entrevistado el que conducía la conversación.

Durante el proceso de la entrevista se obtuvo información espontánea, debido a que, como ya hemos mencionado, todas las entrevistas se desarrollaron en un clima agradable. Poco a poco se fue produciendo una buena relación y afinidad con el entrevistado que se sentía lo suficientemente seguro como para contestar a las preguntas con la mayor sinceridad posible. Pero, además, tuvimos una habilidad particular y el cuidado necesario para obtener la información que precisábamos y, por supuesto, interpretarla y otorgarle un significado en

relación al contexto de formación docente. Las informaciones que fueron proporcionadas en las entrevistas nos dieron las condiciones y la base para realizar el análisis descriptivo y evaluativo que deseábamos.

Los instrumentos tanto de una investigación cualitativa como cuantitativa necesitan confirmar su calidad, credibilidad y rigor. Esto es importante para avalar la validez de las investigaciones y, aunque no haya unanimidad en los autores sobre la lógica de validación aplicada a los datos cualitativos, la mayoría comparte la necesidad de utilizar técnicas propias del investigador de validación del trabajo. Los criterios de validez que hemos seguido en las entrevistas para nuestra investigación son la credibilidad y la transferibilidad. Con el primer criterio buscamos la correspondencia entre los datos recogidos y la realidad. El segundo se confirma cuando las hipótesis de trabajo pueden aplicarse a otros contextos y a otros sujetos en otros centros de enseñanza superior. Es importante que los criterios que se utilicen para dar validez a los estudios cualitativos se acerquen a una perspectiva más interpretativa, propia de instrumentos de investigación cualitativa. Y para las investigaciones cuantitativas es necesario que se aproximen a la perspectiva analítica. Esto nos ha llevado a buscar *la imparcialidad*, ofreciendo distintos puntos de vista sobre una misma cuestión, y *la autenticidad*, a través de procedimientos de análisis e interpretación tratados a partir de las concepciones manifestadas por los entrevistados.

Como ya hemos dicho, todas las entrevistas han sido acordadas previamente, los entrevistados han conocido el guión que se iba a seguir y han consentido en que se les grabara. El principio de *confidencialidad* se ha garantizado, puesto que la identidad del encuestado no se ha difundido. La *transparencia* se determina por el hecho de que todos los análisis y valoraciones quedarán a disposición de los implicados y se harán públicos con la difusión de los resultados cuando la tesis esté defendida. Durante la realización de las entrevistas hemos puesto de manifiesto la *imparcialidad* del entrevistador, siguiendo criterios tales como la grabación y transcripción de las entrevistas, recogiendo los distintos puntos de vista y dando libertad de respuesta a los entrevistados.

Una vez definidos los objetivos de la investigación hemos identificado una serie de variables. Además de las variables situacionales que han servido para conocer las características de los participantes, hemos determinado cuatro macro-dimensiones o categorías que son:

- 1) Categoría referente a la valoración general del programa de la carrera de Letras con Español de la UFBA
- 2) Categoría centrada en el conocimiento teórico recibido
- 3) Categoría centrada en el análisis de la conexión entre la teoría y la práctica durante la formación
- 4) Categoría centrada en el momento posterior la práctica profesional *in situ* en la formación del docente de español como lengua extranjera

En la tabla a continuación señalamos detalladamente lo que analizamos en cada categoría:

Dimensión	Análisis cuantitativo y cualitativo
<b>Relacionada con la valoración general del programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La carga horaria total de la carrera.</li> <li>- La cantidad de asignaturas.</li> <li>- Distribución de las áreas de conocimiento de la carrera de Letras con Español de la UFBA.</li> <li>- La asignatura que marcó la diferencia en la formación como profesional.</li> <li>- La razón que ha llevado a los estudiantes a ingresar en la carrera de profesor de español como LE.</li> <li>- Valoración de los estudiantes sobre su nivel de preparación y motivación para ejercer la profesión de profesor de español como LE.</li> <li>- Valoración de los profesores formadores sobre la preparación y motivación de los futuros profesores de español como LE.</li> <li>- Valoración global del currículum de Letras con Español de la UFBA.</li> <li>- El cumplimiento de las expectativas iniciales sobre la carrera.</li> </ul>
<b>Relacionada con el</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de los estudiantes y de los profesores con respecto a la cantidad y calidad de los</li> </ul>



<b>conocimiento teórico</b>	<p>fundamentos teóricos de la carrera de profesor de español como LE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación teórica en lengua extranjera.</li> <li>- La formación teórica en español como lengua extranjera.</li> </ul>
<b>Relacionada con la conexión entre la teoría y la práctica durante la formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE.</li> <li>- Consecuencias generadas por la ausencia de conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE.</li> <li>- La importancia de la conexión entre la teoría y la práctica para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para ser profesor de ELE.</li> </ul>
<b>Relacionada con la práctica profesional <i>in situ</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cantidad de horas de prácticas profesionales <i>in situ</i> en la formación inicial del profesor de ELE.</li> <li>- Adecuación del momento de inicio de las prácticas dentro del programa curricular de la carrera.</li> <li>- La práctica profesional <i>in situ</i> como adquisición de experiencia.</li> <li>- Las actividades <i>in situ</i> y su impacto en la formación de los futuros profesores de ELE.</li> </ul>

**Tabla 6.1 – Dimensiones o categorías de la investigación**

El objetivo de este instrumento de recogida de datos era profundizar en dos cuestiones relativas a las dimensiones seleccionadas para la investigación propuesta para atender a un análisis tanto cualitativo como cuantitativo. Se trataba de ver, desde el punto de vista de los alumnos que se están formando para ser docentes y de los profesores formadores, cómo se desarrolla y está estructurada la carrera de Letras con Español de la UFBA, con relación a la práctica reflexiva, la práctica pedagógica *in situ* y el conocimiento teórico de la materia que va a impartir, en nuestro caso el español como lengua extranjera para brasileños.

## 6.5 Los participantes de la investigación

El tipo de investigación adoptado para este estudio es la Investigación Educativa, basado en una metodología cuantitativa y cualitativa centrada en el análisis de contenidos en dos dimensiones: la descriptiva y la interpretativa. Los sujetos de la investigación son los estudiantes de la carrera de Letras con Español de la UFBA que, en el momento de las entrevistas, cursaban el último año de la carrera universitaria, y los profesores formadores de la carrera de Letras de la UFBA. Presentamos a continuación, a través de tablas, las características y descripciones de los participantes de la investigación, aunque no utilizaremos para nuestra investigación variables de sexo, ni edad. La descripción detallada en las tablas se ofrece como medio de conocimiento del perfil de los participantes.

Instrumento	Sector implicado	Cantidad
Entrevista	Alumnos del último año académico de la carrera de Letras con Español de la UFBA	36
	Profesores formadores de la carrera de Letras con Español de la UFBA	08

Tabla 6.2 – Cantidad de entrevistados

La experiencia de las entrevistas se inició con el primer contacto con los entrevistados, que amablemente se dispusieron a participar en la investigación. El proceso continuó con la realización de las entrevistas, individualmente, en nuestro despacho en la universidad y gracias a una cita acordada anteriormente con cada uno de los participantes. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas íntegramente. La percepción que cada entrevistado tiene de la carrera, del currículum y del saber mismo se hizo evidente en las contestaciones a las cuestiones propuestas en las entrevistas. Estas contestaciones sirvieron de corpus para el análisis evaluativo del currículum de la carrera de formación de profesores de español.

Entrevistado	Hombre	Mujer
Alumnos del último año académico de la carrera de Letras con Español de la UFBA	05	31
Profesores formadores de la carrera de Letras con Español de la UFBA	03	05

Tabla 6.3 – Variable de sexo

Característica de los entrevistados	Entre 20 y 30 años	Entre 30 y 40 años	Entre 40 y 50 años	Más de 50 años
Alumnos - sexo masculino (5)	03	01	01	00
Alumnos - sexo femenino (31)	29	00	02	00
Profesores - sexo masculino (3)	00	02	01	00
Profesores - sexo femenino (5)	02	01	01	01
Presidente de la comisión (1)	00	00	01	00

Tabla 6.4 – Variable de edad

	Máster	Cursando doctorado	Doctor
Profesores - sexo masculino (3)	02	01	00
Profesores - sexo femenino (5)	02	01	02

Tabla 6.5 – Variable de titulación de los profesores

	Hasta 10 años	Más de 10 años	Más de 20 años
Profesores - sexo masculino (3)	03	00	00
Profesores - sexo femenino (5)	03	01	01

Tabla 6.6 – Variable de tiempo de docencia en la educación superior

En la fase de análisis de las entrevistas, la investigación se realizó con el apoyo del planteamiento teórico detallado en la primera parte de la tesis. Para discutir los hallazgos encontrados, se ordenó la información obtenida de acuerdo con los objetivos del estudio, lo que supuso una descripción de las categorías de análisis definidas después de la transcripción de las entrevistas.

En cuanto a las implicaciones éticas, esta investigación se basa en el interés por contribuir a la mejora de un problema, es decir, busca generar un beneficio en la formación de profesores de español a través de un trabajo riguroso que da validez a lo recogido para hacer el estudio. También es de interés ético el hecho de que esta investigación favorezca las condiciones de un diálogo auténtico, y para ello contó con el consentimiento expreso de los sujetos participantes, resguardando su identidad. En otras palabras, la acción posee un sentido ético porque se preocupa de las consecuencias que tiene y que pueden afectar a los demás sujetos.

## **6.6 Procedimiento de recogida de información: los modelos de las entrevistas aplicadas**

Las fases de construcción de los cuestionarios pueden agruparse en dos momentos:

1.- *Definición de las dimensiones.* El fin primordial del cuestionario tanto de los estudiantes como de los profesores formadores es cuantificar y cualificar la opinión de los dos grupos sobre la formación inicial de la carrera de Letras con Español de la UFBA que está en vigencia para, así, poder evaluarla. Nos interesamos por la formación inicial de los alumnos en cuanto a los conocimientos teóricos, con la conexión existente entre la teoría y la práctica, poniendo una atención particular en las prácticas pedagógicas. También hemos querido conocer la opinión de los dos grupos sobre el papel y el perfil que debe tener el docente de español como lengua extranjera que va a actuar en la Educación Básica. El cuestionario realizado para los profesores tenía como objetivo conocer la opinión de los docentes, ya que están inmersos en la tarea de formar, en la UFBA, a los futuros profesores de español como lengua extranjera que van a ejercer en la Educación Básica. Pensamos que, en el caso de los alumnos, la entrevista, como está estructurada, era el mejor instrumento, puesto que les permitía responder con veracidad y sin demasiado compromiso o preocupación por los

responsables del curso de formación. La mayoría de las veces presenciamos verdaderos desahogos. El cuestionario para los profesores es más corto que el de los alumnos. Consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera parte hemos recogido los datos de identificación y clasificación. En la segunda parte hemos realizado preguntas tanto abiertas como cerradas y con una escala de elección.

2.- *Redacción de las preguntas del cuestionario.* Las preguntas son bastante sencillas y claras en cuanto a su redacción, pues se trataba de evitar que la confusión o el doble sentido. Además de estar redactado con claridad, se dieron las instrucciones para su realización también con la máxima claridad y sencillez. Para nuestra investigación hemos realizado un total de nueve entrevistas a profesores formadores todos en ejercicio en la UFBA. Con estas entrevistas en profundidad pretendemos profundizar en los aspectos más relevantes para nuestra evaluación de la carrera. Las entrevistas se han estructurado sobre la base de un guión preestablecido, con el fin de no olvidar ninguna de las cuestiones que se debían tratar, pero con plena libertad por parte del entrevistador en el orden de las preguntas. El modelo de entrevista es semiestructurada y, en ella, tanto el profesor como el estudiante pudieron contestar de forma espontánea, en un ambiente distendido y, como ya hemos mencionado, con plena libertad de orden, en caso de alguna necesidad. En el caso de que alguna pregunta concreta quedara sin respuesta, o esta pareciera ambigua, tuvimos la libertad de volver a preguntar para concretar la respuesta, con el fin de que ningún aspecto de interés quedase sin especificar.

La mayoría de las preguntas, tanto del cuestionario de los profesores formadores como del de los estudiantes, hace referencia a la experiencia durante el curso de formación y a la relación entre la formación teórica y la práctica, aunque también se incluyen preguntas relativas al perfil y las características del profesor de la Educación Básica. El objetivo de las preguntas relacionadas con el perfil es conocer si los alumnos en formación tienen claro cuál es el papel que van a tener que desempeñar en el futuro como docentes. En fin, como hemos comentado anteriormente, el objetivo de este instrumento es profundizar en las opiniones de los estudiantes y de los profesores formadores de la carrera de Letras con Español en las cuestiones relativas los conocimientos teóricos, su conexión con la práctica y el perfil y la importancia de las prácticas pedagógicas. De esta forma, podemos ver más detalladamente la estructura de las entrevistas a través de los guiones que siguen:

**Tabla 6.7 Guión de la entrevista a los estudiantes de la carrera de Letras con Español de la UFBA**

Entrevista para los Estudiantes

Edad:

Sexo:

E-mail:

Año de finalización de la carrera: 2011-2012

Nivel de estudios: Estudiantes de Letras con Español en el último año de la carrera

Profesión: Nivel que enseña

Lenguas que conoce:

**Antes de empezar la licenciatura**

1. ¿Qué le ha motivado a ingresar en la carrera de Filología y ser profesor de español como lengua extranjera?
2. Si usted tuviera que elegir una de las opciones para justificar lo que le ha motivado para ingresar en la carrera de Letras, ¿cuál escogería?  
(1) Mayor oportunidad de trabajo (2) Vocación (3) Facilidad de ingresar en la universidad
3. ¿Conocía usted las asignaturas que componían la carrera de Letras con Español?  
(1) Sí (2) No
4. ¿Qué esperaba usted de la carrera de Letras con Español al empezar los estudios?
5. Inicialmente, ¿qué área de conocimiento le interesaba particularmente?  
(1) Lengua (2) Literatura (3) Lingüística Aplicada (metodología de enseñanza)
6. ¿Sabía usted que tenía que hacer prácticas pedagógicas?  
(1) Sí (2) No
7. ¿Qué esperaba de ellas?

**Durante la carrera**

8. ¿Cuál es su valoración sobre la carga horaria de la carrera? Son 3.124 horas en total.  
(1) Muy poca (2) Poca (3) Suficiente (4) Mucha. Justifique o comente su respuesta.
9. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de asignaturas de la carrera? Son 41 asignaturas en total.  
(1) Muy pocas (2) Pocas (3) Suficientes (4) Muchas. Justifique o comente su respuesta.
10. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de asignaturas de lengua española en la carrera? Son 16 asignaturas obligatorias de las 41 totales.  
(1) Muy pocas (2) Pocas (3) Suficientes (4) Muchas. Justifique o comente su

respuesta.

11. ¿Cuál es su valoración sobre la organización y la secuenciación de las asignaturas?  
(1) Ninguna conexión (2) Poca conexión (3) Bastante conexión (4) Total conexión.  
Justifique o comente su respuesta.
12. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos (en general) recibidos durante la carrera?  
(1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta
13. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de lengua española recibidos durante la carrera?  
(1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta
14. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de literatura en lengua española recibidos durante la carrera?  
(1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta
15. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de enseñanza de segundas lenguas o lengua extranjera recibidos durante la carrera?  
(1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta.
16. ¿Cuál es su valoración sobre la calidad de los conocimientos teóricos recibidos durante la carrera?  
(1) Mala (2) Regular (3) Buena (4) Excelente. Justifique o comente su respuesta.
17. ¿Cuál es su valoración sobre la duración y carga horaria de las prácticas pedagógicas?  
(1) Muy pocas (2) Pocas (3) Suficientes (4) Muchas. Justifique o comente su respuesta.
18. ¿Cuál es su valoración sobre el momento de inicio de las prácticas pedagógicas?  
(1) Temprano (2) Adecuado (3) Tarde (4) Muy tarde. Justifique o comente su respuesta.
19. En su opinión, ¿cuándo se debería, entonces, empezar a tener contacto con el aula de la Educación Básica? Justifique o comente su respuesta  
(1) A partir del primer año académico  
(2) A partir del segundo año académico  
(3) A partir del tercer año académico  
(4) Solamente en el último año académico
20. ¿Ha tenido usted algún problema para hacer las prácticas pedagógicas?  
(1) Sí (2) No

21. En caso afirmativo ¿Cuál(es)? ¿A qué se ha debido? ¿Cómo se podría haber evitado?
22. Valore el desarrollo de las prácticas que usted ha hecho.
23. Si tuviera que elegir una asignatura, en su opinión, ¿cuál ha sido la más importante o de más relevancia para su formación?
24. ¿Considera alguna asignatura irrelevante? En caso afirmativo indique si se debe al contenido de la asignatura, al profesor que la ha impartido, al momento en que se ha programado o a otras razones.

#### Al casi finalizar la carrera

25. ¿Qué opina sobre la relación entre teoría y práctica durante la carrera?  
(1) Nada necesario (2) Poco necesario (3) Bastante necesario (4) Muy necesario
26. En su opinión, ¿durante la carrera hay conexión entre la teoría y la práctica?  
(1) Nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre. Justifique o comente su respuesta.
27. ¿Esa forma de conexión entre teoría y práctica que usted ha contestado fue satisfactoria? En caso negativo indique cómo podría ser mejorada.
28. ¿En qué medida la teoría y la práctica están bien relacionadas durante la carrera?
29. ¿Ha encontrado durante las prácticas pedagógicas algo a lo que no haya tenido información o acceso durante la carrera? ¿Podría dar ejemplos de situaciones en las cuales ha percibido esa insuficiencia?
30. ¿Qué evaluación global hace usted del currículum?  
(1) Malo (2) Regular (3) Bueno (4) Muy bueno. Justifique o comente su respuesta.
31. ¿Hay algo que usted haya echado en falta en la carrera?  
(1) Sí (2) No
32. En caso afirmativo indique lo que usted ha echado en falta.
33. ¿Considera que el interés y la motivación suya y del resto de alumnos ha variado desde el comienzo hasta el final de la carrera?  
(1) Sí, para mejor (2) Sí, para peor (3) No, sigue igual que al principio.
34. En caso afirmativo, ¿en qué sentido?
35. ¿En su opinión, tras el período de formación se considera usted preparado para ser profesor de español como lengua extranjera?  
(1) Sí (2) No
36. ¿La carrera ha cumplido su expectativa inicial?  
(1) Sí (2) No
37. En caso negativo, ¿qué ha faltado?
38. ¿En su opinión, qué es necesario para formar a un buen profesor de español como



lengua extranjera de la Educación Básica en Brasil?

39. ¿Qué expectativas laborales tiene ahora? ¿Coinciden con las expectativas iniciales?

40. ¿Cómo se ha sentido usted durante la entrevista?

41. No tengo nada más que preguntarle, si usted quiere, puede hacer algún comentario o añadir algo.

**Tabla 6.8 Guión de la entrevista a los profesores formadores**

Entrevista para los Profesores

Edad:

Sexo:

E-mail:

Titulación:

Profesión: Profesor de Español de la UFBA

Lenguas que conoce:

01. ¿Qué le ha motivado a ingresar en la carrera de profesor formador de docentes de español como lengua extranjera?

02. ¿Tiene usted conocimiento de lo que son las 400 horas de Práctica como Componente Curricular que debe poseer obligatoriamente una carrera de formación de profesores, según la legislación brasileña?

(1) Sí (2) No

03. ¿Cuál es su valoración sobre la carga horaria total de la carrera de Letras con Español de la UFBA? Son 3.124 horas en total.

(1) Muy poca (2) Poca (3) Suficiente (4) Mucha. Justifique o comente su respuesta.

04. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de asignaturas de la carrera? Son 41 asignaturas en total.

(1) Muy pocas (2) Pocas (3) Suficientes (4) Muchas. Justifique o comente su respuesta.

05. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de asignaturas de lengua española en la carrera? Son 16 asignaturas obligatorias de las 41 totales.

(1) Muy pocas (2) Pocas (3) Suficientes (4) Muchas. Justifique o comente su respuesta.

06. ¿Cuál es su valoración sobre la organización y la secuenciación de las asignaturas en el currículum de Letras con Español?

(1) Ninguna conexión (2) Poca conexión (3) Bastante conexión (4) Total conexión. Justifique o comente su respuesta.

07. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos (en general) ofrecidos durante la carrera?

(1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su

respuesta.

08. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de lengua española ofrecidos durante la carrera?
- (1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta.
09. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de literatura en lengua española ofrecidos durante la carrera?
- (1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta.
10. ¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de enseñanza de segundas lenguas o lengua extranjera ofrecidos durante la carrera?
- (1) Muy pocos (2) Pocos (3) Suficientes (4) Muchos. Justifique o comente su respuesta.
11. ¿Cuál es su valoración sobre la calidad de los conocimientos teóricos ofrecidos durante la formación del profesor?
- (1) Mala (2) Regular (3) Buena (4) Excelente. Justifique o comente su respuesta.
12. ¿Qué opina sobre la relación entre teoría y práctica en la carrera de Letras con Español de la UFBA?
- (1) Nada necesario (2) Poco necesario (3) Bastante necesario (4) Muy necesario
13. En las asignaturas que usted imparte, ¿tiene una preocupación por establecer una conexión entre la teoría y la práctica?
- (1) Nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre.
14. En caso afirmativo indique en qué medida la teoría y la práctica están bien relacionadas en sus clases
15. ¿Tiene usted conocimiento de lo que son las Prácticas como Componente Curricular descritas en la Resolución CNE/CP n°02/02?
16. ¿Cuál es su valoración sobre la duración y carga horaria de las prácticas pedagógicas? Justifique o comente su respuesta.
- (1) Muy pocas (2) Pocas (3) Suficientes (4) Muchas.
17. En su opinión, ¿cuándo debe empezar el futuro profesor a tener contacto con el aula de la Educación Básica? Justifique o comente su respuesta
- (1) A partir del primer año académico
- (2) A partir del segundo año académico
- (3) A partir del tercer año académico
- (4) Solamente en el último año académico.
18. En su opinión, ¿cuál el grado de importancia de las prácticas pedagógicas en una escala de 0 a 10? Justifique o comente su respuesta.
19. ¿Qué evaluación global hace usted del currículum?

(1) Malo (2) Regular (3) Bueno (4) Muy bueno.

20. Como profesor formador, ¿hay algo que usted haya echado en falta en el currículum de la carrera de Letras con Español de la UFBA?

(1) Sí (2) No

21. En caso afirmativo, ¿qué considera muy importante y echa en falta en la carrera?

22. ¿Considera usted que los futuros docentes están motivados para ser profesores de español en la Educación Básica?

(1) Sí (2) No

23. En caso negativo, ¿a qué atribuye usted la falta de motivación?

24. En su opinión, ¿considera que el estudiante de Letras con Español de la UFBA sale preparado para ser profesor de español como lengua extranjera? Justifique o comente su respuesta.

(1) Sí (2) No

25. En su opinión, ¿qué es necesario para formar a un buen profesor de español como lengua extranjera de la Educación Básica en Brasil?

26. ¿Qué sugeriría usted para mejorar la formación inicial del profesor de español de la UFBA?

27. ¿Cómo se ha sentido durante la entrevista?

28. No tengo nada más que preguntarle, si usted quiere, puede hacer algún comentario o añadir algo.

Las conversaciones fueron grabadas, previa autorización de las personas implicadas, con una grabadora digital. La finalidad de dicha grabación era evitar la pérdida de información, así como conseguir una transcripción precisa de la información de las preguntas abiertas. Después de terminada la grabación revisábamos el cuestionario con el objetivo de no olvidar ninguna pregunta por si acaso nos escapara algo de las preguntas de elección múltiple. Una vez recopilada la información, se pasó a la transcripción de las entrevistas. El tiempo total de grabación fue de 19 horas y 40 minutos.

## **6.7 Análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas y el escenario de la investigación**

El proceso del análisis de los datos recogidos se presenta estructurado en tres apartados, correspondientes a las tres dimensiones o categorías que proponemos evaluar en la formación del futuro docente de español de la UFBA. Cada capítulo de la cuarta parte de la tesis, que corresponde al análisis de los datos recogidos, está destinado a una categoría. En cada categoría o dimensión hicimos tanto un análisis cualitativo como cuantitativo de los datos recogidos en las entrevistas. Como hemos mostrados en la tabla 6.1, cada dimensión o categoría contiene sus variables y estas fueron analizadas separadamente.

Adoptamos como escenario nuestro propio ambiente de trabajo, la “Universidad Federal da Bahia”, ya que trabajamos ahí enseñando metodología de español como lengua extranjera en los cursos de formación de profesores, desde febrero de 2007. En el ejercicio de la profesión detectábamos frecuentemente importantes y constantes fallos en la formación de los futuros profesores, y como solamente teníamos contacto con los mismos en el penúltimo semestre, es decir, cuando estaban a punto de concluir la graduación, empezamos a percibir que las deficiencias se daban por una fragilidad en el programa curricular. Con la intención de reparar los vacíos en la formación de los profesores, elaboramos un Curso de Especialización en Lengua Española con el apoyo de la Universidad de Alcalá (España), con una duración de dos años. Este curso incluía los puntos clave que faltaban en el diseño curricular de la licenciatura. La curiosidad y predilección por el tema se me ha solidificado a partir de febrero de 2007, cuando inicié el trabajo como coordinadora del Curso de Letras Vernáculas y Lengua Extranjera Moderna en la UFBA. La convivencia diaria con los alumnos, los profesores y el personal administrativo y, principalmente, el trabajo directo con el desarrollo del currículum del curso, nos llevó a elaborar la investigación que ahora presentamos en esta tesis. Cabe resaltar que el currículum que está siendo evaluado está en funcionamiento desde 2005 y el primer grupo licenciado en este programa terminó la carrera en diciembre del año 2009. La UFBA, hasta el año 2005, aplicaba un currículum que fue elaborado en la década de los años setenta del siglo pasado.

Para que nuestras dos propuestas estén bien fundamentadas es necesario conocer con cierta amplitud la investigación-acción como metodología, como proyecto y como práctica de

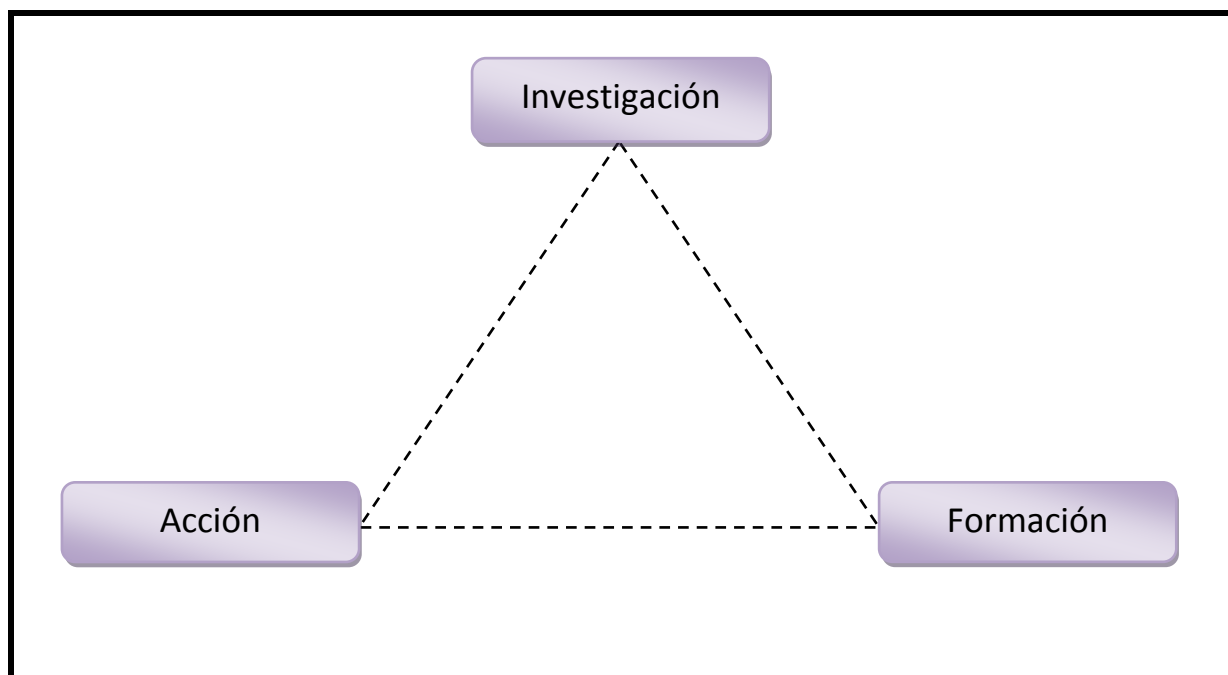
investigación sobre la que se basa el campo de la investigación educativa. Cabe resaltar que dentro del marco teórico de la investigación-acción actualmente hay varias corrientes, como la investigación-acción participativa, la investigación-acción cooperativa, el análisis institucional (interno y externo) o la investigación en el aula. Esta última es la que nos interesa en particular y en la que nos detendremos para nuestra propuesta.

## **6.8 Presupuestos metodológicos para la propuesta de investigación-acción en el plan curricular de la carrera de Letras con Español**

La investigación-acción (en adelante I-A) tiene su origen en los trabajos realizados en Estados Unidos por el psicólogo prusiano Kurt Lewin alrededor de la década de 1940. En los primeros momentos de la I-A el objetivo de los trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, dando a los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. En esa época ya se percibían algunos de los rasgos característicos de la I-A: el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración. Lewin (1946) sostenía la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada. Su artículo “Action Research and Minority Problems<sup>26</sup>”, publicado en 1946, sigue siendo el punto de arranque de la I-A, aun cuando algunas de sus ideas pueden ser hoy cuestionadas por su pragmatismo, en la línea de la ingeniería social, y por estar alejadas del debate democrático y la justicia social. Lewin representó la definición de I-A a través de un triángulo para mostrar la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como elementos esenciales para el desarrollo profesional. Para el autor las tres puntas del triángulo deben permanecer unidas para que se dé la interacción entre esas tres dimensiones del proceso reflexivo, como podemos ver en la figura que representamos a continuación:

---

<sup>26</sup> La Investigación-Acción y los Problemas de las Minorías (la traducción es nuestra).



**Figura 6.9 Triángulo de Lewin (1946)**

En el año 1953 se dio a conocer públicamente la obra “Action Research to Improve School Practices”<sup>27</sup> que, utilizando el concepto de *investigación acción cooperativa*, generó iniciativas en el campo educativo gracias a la colaboración del profesorado implicado en la realidad escolar. Sin embargo, este enfoque de cambio y mejora curricular no consiguió el estatus de investigación y fue rechazado en el ámbito académico.

En general, se reconoce que el investigador John Dewey fue el impulsor de algunas ideas de la I-A estadounidense, dentro del movimiento de educación progresista de la Escuela Nueva después de la Primera Guerra Mundial. También se le reconoce haber aplicado el método de resolución de problemas a diversos campos del saber. Sus fases del pensamiento reflexivo contienen todos los rasgos de la I-A científica de los reconstruccionistas de la postguerra (McKernan, 2008).

En la década de 1960, en el ámbito educativo, la prioridad era el desarrollo y la evaluación curricular a gran escala, una estrategia opuesta a la reflexión y la autogestión. Sin embargo, a comienzos de la década de 1970 renace de sus cenizas la I-A. Los investigadores Carr y Kemmis (1988) hacen alusión a diversos elementos relacionados con el renovado

---

<sup>27</sup> Investigación-Acción para mejorar las prácticas de la Escuela (la traducción es nuestra), obra de Stephen Maxwell Corey (1953) publicada por Teachers College, Columbia University.

interés por la I-A. En primer lugar, señalan la reivindicación de la docencia como “profesión” por parte de un número cada vez mayor de profesores de ámbitos no universitarios. Esto significaba tener una preparación y una capacidad para tomar decisiones y, quizás, para poder utilizar la investigación como herramienta de trabajo. A partir de ahí emerge un interés por lo práctico y por los procesos deliberativos. En segundo lugar, los mismos profesores ponían en duda la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras, pues manejaba un conocimiento que solo interesaba a quienes lo creaban y a algunos profesores universitarios. En tercer lugar, la investigación social dominante hasta el momento entra en una crisis profunda, dejando espacio a otras maneras de entender el ámbito educativo. Con ello entra en escena lo interpretativo y cobran importancia las perspectivas y valoraciones de los participantes, que adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación.

Todo ello contribuyó a que la olvidada I-A saliera del anonimato y se consagrara como una modalidad más de investigación y mejora educativas. Los trabajos en Gran Bretaña, durante la década de 1970, de los investigadores Elliott y Adelman, relacionados con el Proyecto Ford de Enseñanza, y de Stenhouse, creador del movimiento del profesor como investigador y responsable del innovador Proyecto de Humanidades, dieron el pistoletazo de salida a la nueva etapa de la I-A (McKernan, 2008).

Con la difusión de la I-A, en sus diversas definiciones y usos generales y particulares, esta se vio incluida en varias interpretaciones. En su acepción más ampliamente aceptada, la I-A es entendida como un complemento beneficioso, es decir, como una forma de estudiar o de explorar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla y en la que se implican como “indagadores” los involucrados en la realidad investigada.

Diversos investigadores, como Elliott (2005), McKernan (2008) o Carr y Kemmis (1988), conceptualizan la I-A como un diagnóstico de los problemas prácticos cotidianos, o sea, una definición del problema que se necesita investigar como inicio de un proceso de cambio sistemático planificado. Proponen un diseño progresivo e hipótesis procedentes de la indagación auto-reflexiva para poder reunir e interpretar datos que ayuden a una mejor comprensión interpretativa de la situación social investigada. De esta manera, hay una unión entre la teoría y la práctica que, según Grundy (1991), se refleja en tres términos que son particularmente significativos: "participación en la toma de decisiones", "planificación

colaborativa" y "procesos reflexivos". Es decir, la espiral reflexiva de la I-A comprende, básicamente, cuatro fases o momentos representativos: *planificar*, *actuar*, *observar* y *reflexionar*.

Surgieron otras formulaciones de la espiral propuestas por otros investigadores como Edwards y Brunton (1993) y Stringer (1996). Una de ellas era la llamada "Espiral Interactiva de la Investigación-Acción" ideada por Stringer. En ella se establecían las siguientes fases: *mirar*, *pensar* y *actuar*. La primera consistía en reunir la información relevante, construir un retrato o imagen y después describir y definir la situación. La segunda fase implicaba explorar y analizar la hipótesis, es decir, interpretar y explicar: ¿cómo (o por qué) están las cosas como están? Esta fase está caracterizada por la teorización del problema. La última fase, la de actuar, significa planificar y luego implementar el plan ideado para la mejora, para al final evaluarlo. Merece la pena resaltar que la contribución de la I-A al ámbito educativo se concreta en cinco niveles (McKernan, 2008):

1. Epistemológico: con la superación de la tradición positivista en la metodología de la investigación, que actualmente requiere interpretar y comprender la práctica social como actividad crítica;
2. Formativo: que señala la transformación de las prácticas de los profesores y de los centros de enseñanza en una comunidad de aprendizaje comprometido con el cambio;
3. Social: con la potenciación de la capacidad de generar un cambio de actitudes en la comunicación desde y con el aprendizaje del diálogo, la deliberación y la colaboración crítica para poder actuar transformando los contextos;
4. Compromiso ético y profesional: que se vincula con las personas que trabajan desde este planteamiento;
5. Filosófico: a través de los valores que dan cuenta del compromiso socioeducativo que representan.

De las propuestas existentes para organizar el desarrollo de la I-A, la mayoría se caracteriza por la construcción de la misma a partir del conocimiento que posee el investigador, es decir, la investigación puede tomar diversas formas. El enfoque epistemológico en el que se establece la denominación de I-A técnica, práctica y crítica emancipadora aparece en autores como, por ejemplo, Carr y Kemmis (1988), Elliott (2005), Grundy (1991).



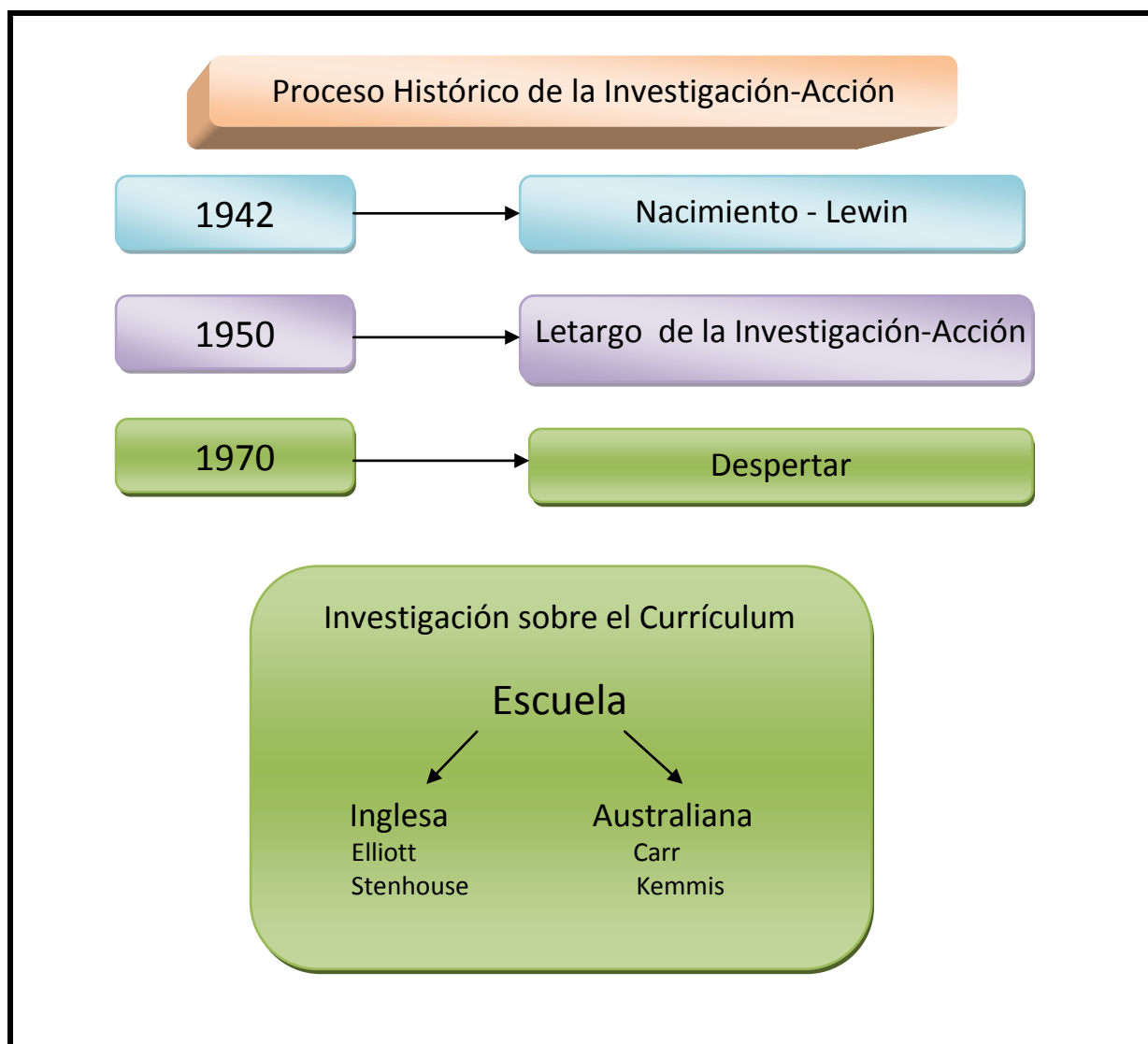
De manera muy parecida, McKernan (2008) establece tres tipologías o tradiciones que une a los modelos más significativos: *I-A científica* de resolución de problemas, *I-A práctica* deliberativa e *I-A crítica* emancipadora.

Kemmis (1997) establece tres fases en el desarrollo de la I-A. En la primera fase, los profesores del proyecto de este investigador actuaron como "consejeros técnicos", y delegaban la responsabilidad del contenido y la dirección del proyecto en los propios participantes. En la segunda fase de desarrollo intervinieron como "facilitadores" y a la vez como moderadores de los proyectos, pero sin expresar todavía los ideales comunitarios de esta investigación. En la última etapa se transformaron en "co-participantes", realizando cuestionamientos críticos junto a los investigadores participantes que ya tienen un compromiso activo, práctico y político en la investigación y en el desarrollo educativo y social.

Sin embargo, la profesora australiana Zuber-Skerritt (1996) ha ejecutado proyectos de I-A para el desarrollo de profesores, directivos y organizaciones educativas desde una dimensión crítica. La profesora basó su trabajo en los planteamientos desarrollados por Carr y Kemmis (1988) sobre la I-A, sustentando la postura de reflexión con la teoría y la práctica de esta investigación que se caracteriza con las metas, roles y relaciones que se establecen en cada una de las modalidades (McKernan, 2008).

A finales de la década de los sesenta tuvo lugar una aproximación interaccionista y fenomenológica al ámbito educativo en el Reino Unido y gracias a ella se difundió la idea del "profesor investigador" a través del "Movimiento de reconceptualización del currículum" ideado por Lawrence Stenhouse. Empezaron a trabajar por un cambio en los programas escolares y a revisar la forma de desarrollar los contenidos curriculares, algo que hasta entonces no se había hecho y que había llevado a un ambiente escolar caracterizado por la insatisfacción de los profesores. Así, la I-A surgió como una forma innovadora de desarrollo curricular en las escuelas básicas que situaba al profesor en el centro de la investigación y lo hacía agente fundamental en el desarrollo del currículum.

El perfeccionamiento del currículum se daba gracias a la práctica reflexiva del profesor en el aula y a la investigación de esa práctica. A partir de ahí se han ido difundiendo las ideas de Lawrence Stenhouse sobre la I-A, orientadas a democratizar la investigación y posibilitar la comprensión hacia el profesor y la mejora de su práctica. A continuación presentamos un gráfico que resume el proceso histórico de la I-A:



**Figura 6.10 Resumen del proceso histórico de la I-A**

Muchos investigadores consideran la I-A como un método de "resolución de problemas" o un paradigma alternativo apropiado para la educación, los profesores y los directores de centros. En nuestra opinión, además de ser un estudio de una situación educativa determinada con el fin de mejorarla, la I-A puede ser muy conveniente como modelo para la formación inicial del profesor de español de la Educación Básica, principalmente porque va a contribuir a la madurez crítica y emancipadora del docente. Este, en muchas ocasiones, como vimos en las transcripciones de las entrevistas, no se siente seguro para enfrentarse al universo escolar cuando concluye la carrera porque carece de una formación inicial en la que se trabaje

y se dé prioridad al conocimiento práctico e interactivo de entendimiento pedagógico. Este conocimiento se puede trabajar, por ejemplo, a través de ciclos de acción y reflexión.

Por otro lado, la I-A no es la metodología que va a propiciar el cambio educativo. Lo que va a propiciar es el cambio de mentalidad que llevará al desarrollo del proceso, al establecimiento de los principios definitorios que lo sustenten y al compromiso responsable y ético entre los participantes. Todo ello es indispensable para la formación docente actual, ya que se trata de mucho más que una metodología o una simple estrategia. La I-A utiliza diversas herramientas de carácter cualitativo y etnográfico como instrumentos de apoyo que pensamos que son indispensables en la formación docente para investigar y descubrir un medio de mejora del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

La I-A, si se utiliza como herramienta formadora inicial de profesores, puede llevarlos a valorar mejor la calidad específica de las iniciativas desarrolladas en educación, que son muy técnicas y que seguramente van a producir cambios intelectuales en la capacidad del profesor. Este enfoque concederá una particular importancia al auto-conocimiento como modo de entender la docencia y los procesos de aprendizaje de un idioma extranjero dentro del contexto socioeducativo de la escuela básica brasileña. Además establece unas líneas maestras para el desarrollo participativo de una autoevaluación basada en el contexto y que contribuya a la formación profesional de los profesores estimulándoles a buscar nuevos caminos para trabajar y comprender su trabajo.

Así, la mejora de la formación inicial del docente a través del ejercicio de sus prácticas se puede llevar a cabo gracias a la I-A. Es necesario adoptar un planteamiento de acción crítica y emancipadora, con un sistema de valores comprometido con el cambio social y político y donde el profesor en formación pueda sentirse como un agente de ese cambio. La base epistemológica que sustenta sus reflexiones y planteamientos debe estar enraizada en una teoría respaldada por los conocimientos que ha adquirido durante su formación académica. La elección de una formación participativa y colaborativa, a través de la I-A, en las escuelas de enseñanza básica es el resultado de una formación de profesores crítica, dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación.

### 6.8.1 Definición y finalidad de la investigación-acción

Dar una definición uniforme de la I-A es difícil porque, como vimos, el uso varía en función del tiempo, el lugar y el escenario. Sin embargo, podemos resumir o transformar el concepto en algo más convencional que podamos tomar como punto de partida para la comprensión de la propuesta: la investigación en la acción es participar, en pequeña medida, en el contexto educativo y revisar específicamente los resultados de dicha participación.

De manera más tangible, podemos ampliar nuestra definición aclarando que la I-A en el ámbito educativo es a) *situacional*, porque se centra en un contexto particular; b) *colaboradora*, ya que puede contar con la ayuda de otras personas ajenas al proceso; c) *participativa*, porque para que ocurra tiene que haber otros miembros implicados en el proceso; y d) *autoevaluadora* o *reflexiva*, porque para que el proceso de investigación se dé es necesario que haya revisión tanto de la planificación inicial, como de las etapas sucesivas, ya que la finalidad es mejorar la práctica de una manera o de otra. Por lo tanto, podemos representar gráficamente el concepto de la siguiente forma:

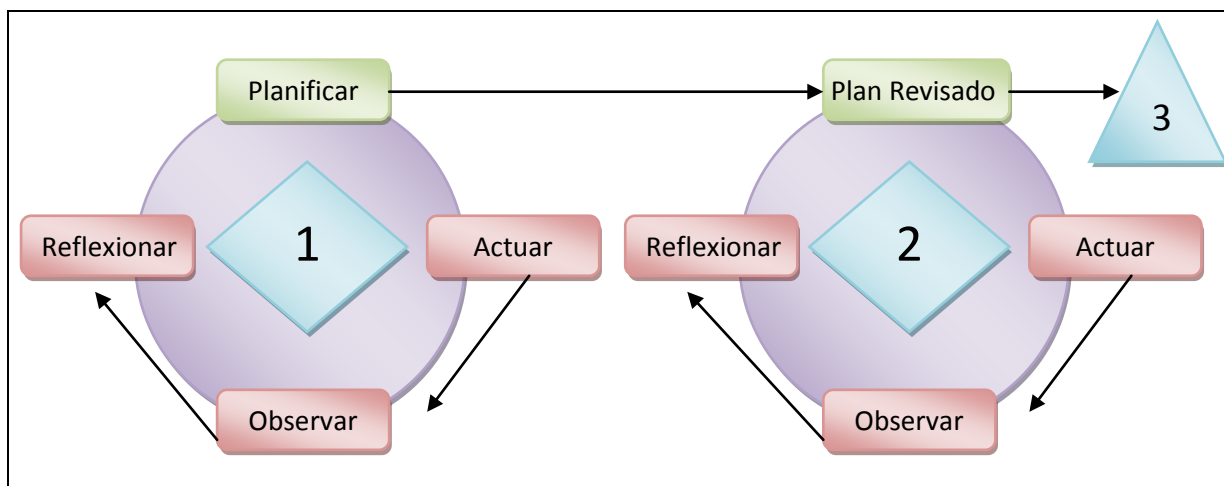


Figura 6.11 Espiral de las etapas de la I-A (Latorre, 2004)

La I-A es un enfoque de investigación colaborativa que proporciona a los profesores los medios para llevar a cabo acciones sistemáticas que resuelvan los problemas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, o señalen, al menos, el camino para solucionar esos problemas. Esas acciones sistemáticas se realizan a través de procedimientos consensuados y

participativos que permiten al docente investigar los posibles problemas educativos, interpretarlos, analizarlos y elaborar planes para resolverlos. Por ello, podemos afirmar que hay tres fases claves en el proceso de I-A: la de observación, caracterizada por la recogida de información relevante y la definición de la situación; la de análisis, en la que se explora, se interpreta y se explica la situación; y la fase de actuación, en la que se planifica, se aplica y se evalúa la propuesta planteada.

Uno de los principales problemas que enfrentan las carreras de formación, de manera general, es la falta de relación entre lo que se les enseña a los futuros profesores en la universidad y el currículum de la escuela básica. Esta tensión, anclada en la poca coherencia que existe en los proyectos curriculares diseñados por las universidades, aumentó con las exigencias del gobierno brasileño en el año 2002. Entre otras iniciativas propuestas ese año, las normativas reestructuran las prácticas pedagógicas exigiendo un aumento de la carga horaria y demandando un perfil nuevo y más activo en el estudiante de licenciatura.

Los cambios específicos se relacionan con las prácticas pedagógicas y con la obligatoriedad tanto de las prácticas profesionales como de las 400 horas de prácticas como componente curricular. Estos cambios vienen justificados por el objetivo actual de la Educación Básica: la formación de ciudadanos y ciudadanas. Es decir, la escuela básica tiene como misión transmitir aquellos conocimientos organizados en disciplinas científicas que son imprescindibles para poder tomar decisiones razonadas como ciudadanos. La condición de ciudadano se alcanza cuando se han adquirido determinados conocimientos que permiten el ejercicio de la racionalidad. De este modo, el ciudadano o ciudadana tiene que realizar en su vida cotidiana una serie de tareas que requieren un saber práctico y la escuela tendrá como misión hacerle competente en esas tareas.

Sin embargo, tradicionalmente, la escuela ha creado una frontera entre los saberes que provienen de fuera del aula y los que se manejan en el interior de esta. En este panorama, la tarea del profesor quedaba limitada a transferir conocimientos y normas, a adoctrinar y a comprobar la asimilación de los saberes. Consecuentemente, los estudiantes eran sujetos pasivos de esa enseñanza basada en la transmisión, la repetición y la calificación. Afortunadamente, hoy en día el panorama está cambiando y el centro del aprendizaje se sitúa en el alumnado, que aprovecha lo que sabe y lo que sabe hacer para revelar nuevos saberes, para investigar y para aprender de forma más autónoma y significativa. En este nuevo

contexto, el papel del profesor no desaparece, sino que cambia para ejercer la función del que orienta, ayuda a la sistematización de la búsqueda y despierta el placer y el deseo de aprender.

Desde esta perspectiva, lo que se vislumbra en el horizonte es la necesidad de un profesor que sepa, cada vez más, usar los recursos de los que dispone y unirlos a su bagaje de conocimientos y habilidades que le permitan integrar distintos ángulos de un determinado tema. Como fruto de esos cambios frecuentes que sufre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela básica, el futuro profesor tiene a su disposición una variedad de fuentes de información, dentro de las distintas clases, que le permiten obtener información para investigar un determinado asunto.

El alumnado siente inseguridades y dudas con relación a la información que ha obtenido, precisamente, por la facilidad con la que accede a la misma. En este contexto, por tanto, la labor del profesor es vital. La asociación productiva entre la enseñanza y la investigación del profesorado en el aula es fundamental para la negociación de los programas con el estudiante. El profesor debe ser muy consciente del modelo que va a desarrollar, ya que la práctica docente, convertida en un proceso de investigación, permite al profesor examinar su propia teoría de enseñanza. De esta forma, el diseño de proyectos curriculares concretos lleva, inevitablemente, a reflexionar sobre su desarrollo en un contexto determinado.

La práctica de la I-A en el aula durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero tiene muchas posibilidades de transformar el trabajo con la lengua extranjera en las escuelas básicas. Estas posibilidades existen porque la I-A ayuda a responder a las necesidades que tienen las personas implicadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del español para brasileños en el contexto escolar. Son los profesores quienes tienen la responsabilidad de analizar las teorías espontáneas que subyacen a muchas prácticas y que no se suelen cuestionar para, si es necesario, cambiarlas.

Es cierto que los cambios muchas veces se rechazan por el miedo que muchos tienen hacia lo nuevo. Por ello, para que el profesor incorpore la investigación-acción a su labor, es necesario que cuente con el deseo, la capacidad y la posibilidad de innovar. Como consecuencia, si incorporamos y utilizamos este tipo de práctica durante la formación inicial del profesor de español, resultará más fácil que este la utilice en su vida profesional.

No cabe duda de que el periodo durante el que una persona se forma para enseñar una lengua extranjera es una trayectoria particular que cada uno transita de manera diferente y durante la cual debe aprender a formar ciudadanos que comprendan el mundo. Este proceso

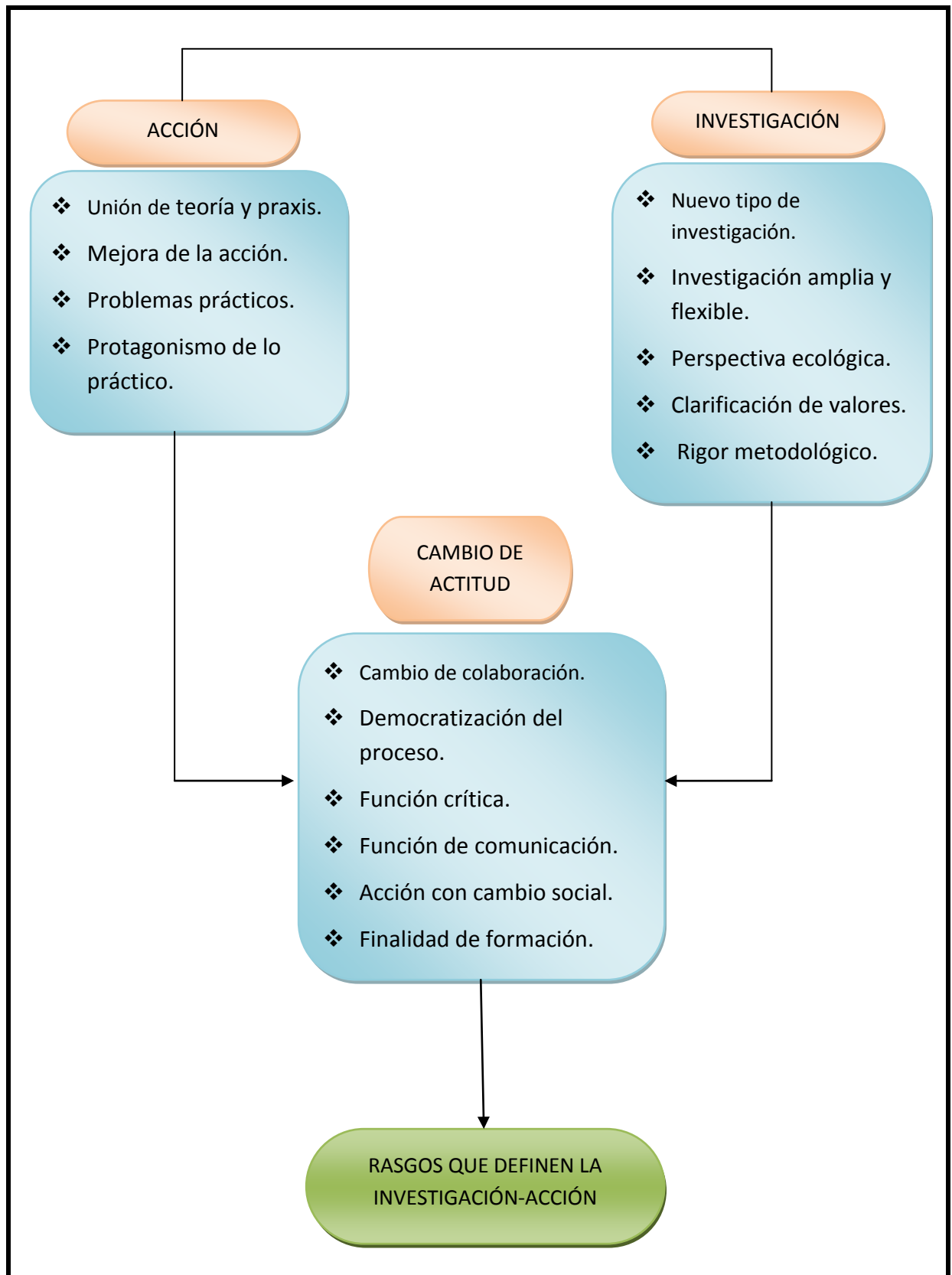
también debe fomentar en el futuro profesor el desarrollo de una conciencia crítica y un conocimiento práctico de los discursos humanos y sus culturas. Sin embargo, para que el profesor cumpla su papel de orientador, necesita conocer la naturaleza de las enseñanzas que pretende promover y las condiciones en las que se producen. Debe disponer, también, de recursos individualizados y acordes con las condiciones sociolingüísticas de cada alumnado, de cada contexto. Estos recursos solo pueden ser definidos desde una perspectiva que investigue la acción de la enseñanza.

Por lo tanto, y para cerrar este apartado, se hace evidente que el profesor no puede limitarse a hacer explícitas las actividades del libro de texto y a prescribir tareas que se ajusten al diseño temporal de la lección. El docente debe conocer los procesos comunicativos, debe saber construir aprendizajes, realizar diagnósticos precisos y crear diseños fundamentados que le permitan llegar a situaciones efectivas de aprendizaje, evaluarlas y, si es necesario, reconducirlas.

### **6.8.2 Características de la investigación-acción**

La formación de un "profesor investigador" conlleva un conocimiento de las estrategias necesarias para llevar a cabo la investigación en el aula. Por ello, en esta parte del capítulo revisaremos las características principales que definen la I-A en el aula. Para esta revisión nos basaremos en las descripciones ofrecidas por Pérez (2004), que han sido elaboradas en forma de figura para darles un carácter más didáctico y contribuir, así, a su comprensión (Figura 6.12).

Como se trata de una investigación sobre los procesos prácticos de la educación realizada para y por los profesores, la naturaleza participativa y el carácter colaborativo de la I-A son dos rasgos muy relevantes. Las personas implicadas en este proceso tienen, entre ellas, la misma importancia en las etapas investigadoras porque participan en el desarrollo del mismo.



**Figura 6.12 Rasgos que definen la I-A (Pérez, 2004)**



Las características vinculadas a la *acción* sobresalen por su papel preponderante y también porque representan mejor este tipo de investigación. Pérez (2004) define la acción con cuatro características: unión de teoría y praxis, mejora de la acción, problemas prácticos y protagonismo de lo práctico. La primera se caracteriza por considerar la práctica el punto de partida y por no presentar la teoría como un elemento independiente, sino como un elemento que guía la práctica en la dinámica de la acción-reflexión. La reflexión sobre la acción se constituye, pues, como un proceso que capacita al docente para comprender mejor su actividad, ampliando y enriqueciendo su competencia profesional. Esta reflexión contribuye para un mejor entendimiento de las situaciones problemáticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo.

La *mejora de la acción* se da porque el docente tiene una visión dinámica de la realidad, o sea, ve que los fenómenos y las estrategias de aprendizaje están siempre intercalados, por lo que, cuando investiga, está perfeccionando la práctica educativa. Por esta razón, *a partir de un problema práctico* encuentra las respuestas a las cuestiones vinculadas a situaciones concretas y las condiciones en las que tales problemas aparecen se convierten en una hipótesis experimental cuya validez habrá que comprobar en la práctica diaria.

El *protagonismo de lo práctico* aparece porque la I-A pretende implicar activamente a los docentes como protagonistas de sus propias investigaciones, ya que, como viven diariamente la práctica educativa, son los más adecuados para esta actividad.

Las características vinculadas a la *investigación* se destacan porque conceden al investigador un perfil que favorece el desarrollo de la creatividad y la originalidad en el proceso de la práctica investigadora. El profesor se siente estimulado para actuar sobre la base de sus reflexiones prácticas diarias, ayudando en la resolución de los problemas gracias a su propio juicio y sentido común. De esta forma, se materializa *un nuevo tipo de investigador* que tiene la posibilidad de construir el conocimiento científico implicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor, por tanto, es un investigador totalmente activo y consciente de su papel del que se exigirá una indagación sistemática y autocrítica basada en la curiosidad y en el deseo de mejorar su práctica y, consecuentemente, el aprendizaje de sus alumnos.

La I-A también se concibe como una investigación de modalidad *amplia y flexible* porque permite la reinterpretación y el contraste con nuevas fuentes, ya que no es lineal. Presupone también una perspectiva *ecológica* porque investiga los problemas dentro de un ambiente determinado de las unidades educativas y ofrece una descripción muy representativa del contexto. Por lo tanto, debe haber un *rigor metodológico* lo suficientemente flexible como para permitir una visión amplia del concepto de control. Todo ello lleva al docente a tomar conciencia de la necesidad de *tener claros sus valores y sus características profesionales*, es decir, de conocer la importancia de las habilidades, actitudes y normas que debe seguir para desarrollar ese trabajo.

Los *rasgos vinculados al cambio de actitudes* se refieren al nuevo modo de ser y de actuar del docente. La I-A reconoce que la realidad social está constituida por las contribuciones de los diferentes actores, profesorado, alumnado y familiares, entre otros, que mantienen diferentes interpretaciones sobre lo que está ocurriendo en el aula o en el colegio. Esta pluralidad de percepciones, como ya hemos dicho, lleva al profesor a desarrollar una serie de estrategias necesarias para interpretar y reflexionar sobre su práctica. Entre esas estrategias está la aceptación de otros puntos de vista además de los propios, la comparación entre diferentes perspectivas sobre una misma situación y el uso de los posibles desacuerdos como punto de partida para el desarrollo de una teoría basada en la práctica.

Por lo tanto, desarrollar la I-A, inevitablemente, tiene una *dimensión de colaboración*. La realidad del aula y del centro está constituida por los que están integrados en ella y no parece lógico que el docente desarrolle una investigación ignorando las opiniones de quienes lo acompañan en esa realidad. La investigación-acción se considera ética si el diseño de la investigación, la interpretación y el desarrollo de la práctica han sido negociados con todas las partes implicadas en el proceso.

La I-A mantiene que una estrategia de enseñanza es un intento de expresar una idea educativa desde un proceso concreto de interacción o comunicación. La educación, por lo tanto, se transforma en una actividad intencional que guía a los profesores también a la identificación de creencia, concepciones y valores. Sabemos que la educación siempre está cargada de valores, y no tendría sentido separar las cuestiones instrumentales, como la promoción del aprendizaje, de las cuestiones intencionales, como el tipo de aprendizaje que el docente fomenta con determinadas actitudes. Investigar un aspecto de nuestra práctica implica reflexionar simultáneamente sobre la eficacia y los valores educativos de las estrategias de

enseñanza empleadas. Por lo tanto, se dejan de lado la verticalidad y el autoritarismo para trabajar dentro de una horizontalidad y una *democracia del proceso de la investigación*. En esta horizontalidad, cada uno de los implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje tiene un poco de poder y su experiencia se ve reflejada, a largo plazo, en la democratización de la sociedad, la cual habrá pasado por la democratización del aula.

La formación de profesionales críticos y autónomos parece ser un deseo común en nuestro medio académico. La capacidad crítica está relacionada con no conformarse con todo, con ir más allá de los significados aparentes y con darse cuenta de lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente. Está relacionada, sobre todo, con la autonomía de pensamiento, con la posibilidad de ser el dueño y el responsable de las decisiones, las creencias y las acciones realizadas en contextos específicos. En este sentido, la I-A se orienta hacia la creación de comunidades docentes de pensamiento crítico autónomo, es decir, desarrolla la *función autocrítica* en los que se involucran en la formación como investigadores interesados en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

Cabe agregar a este apartado que la *comunicación* de los resultados y de los procesos de investigación es una función que debe asumir el investigador. Los sujetos afectados por la investigación deben ser los primeros en conocer las conclusiones del proceso. Sin embargo, cuando el objetivo principal de la I-A es *el cambio en una acción concreta*, las distintas funciones de la investigación, como la descripción, explicación, comprensión, comunicación, aplicación, etc., pueden estar al servicio de la acción. Esto se debe a que, para cambiar o transformar una realidad, es necesario conocerla verdaderamente y la I-A proporciona ese conocimiento obligatorio.

Aunque algunos investigadores entiendan que las modificaciones que pretende la I-A se dan de forma más precisa en un nivel social, los autores más activos en el ámbito de la I-A a partir de la década de los años setenta defienden que un cambio social pasa inevitablemente por un cambio individual. Señalan, más en concreto, que la dimensión educativa o formativa del docente puede ser la más beneficiada con la aplicación y el desarrollo de la I-A en el entorno escolar.

Entendemos, así, que fomentar la reflexión sobre la práctica es el camino para alcanzar una mejor calidad en la formación inicial del profesor de español. Quizá sea el motor primordial que motive a los futuros profesores a entender su importancia como

investigadores. La sistematización y la mejora de la práctica en el aula, que es donde el docente actúa, deben guiar las reflexiones educativas.

Creemos también que la I-A es aplicable en nuestras aulas de Educación Básica siempre que se caracterice por ser una acción deliberada y una investigación orientada por los profesores universitarios. El fin puede ser, por ejemplo, la solución de un problema en particular del proceso de enseñanza y de aprendizaje que puede ser guiado de manera individual por el futuro profesor, aunque escuchando siempre el resto de voces del contexto. Este tipo de investigación puede ser empleado con propósitos variados, entre los que se encuentra el desarrollo de las prácticas en las carreras de formación inicial del profesor de lengua extranjera.

A partir de lo que hemos reflexionado sobre las características de la I-A, es importante resaltar que este tipo de investigación parte de una nueva ideología y de una concepción del mundo y de la vida que presupone una aproximación peculiar a la realidad. Se caracteriza por el afán de leer, percibir y aprehender la praxis cotidiana que se manifiesta cada vez de forma distinta. Se caracteriza también por valorar aquello que es nuestra manera y modo más frecuente de vivir y por estudiar y analizar los grupos y las necesidades en las que se desarrolla normalmente nuestra existencia. Sin embargo, esta modalidad de investigación enfoca la realidad desde ópticas diferentes. Busca el estudio de los problemas prácticos, la conexión de la teoría con la praxis, procurando dar protagonismo a lo práctico como principal agente del proceso, con el fin de solucionar los problemas que surjan y lograr la mejora de una situación o realidad concreta, sea esta social, política o educativa.

Sin embargo, no estamos ante un proceso de investigación neutral, sino ante un proceso que implica explicación y reflexión mientras analiza diferentes situaciones de mejora de lo planteado en un contexto determinado. Pero no podemos dejar de mencionar que aunque exista una flexibilidad en el proceso, la I-A exige un determinado rigor metodológico, así como una nueva actitud del investigador ante lo que va a analizar.

De esta manera, como principal finalidad de la I-A podemos señalar el cambio de actitudes, la mejora y la transformación de determinados aspectos, situaciones y contextos a través de la colaboración de los miembros del grupo a lo largo del proceso. Esta es la razón por la que la I-A pone tanto énfasis en dirigir la acción cualificada hacia el cambio, la mejora y la transformación de determinadas dimensiones de la realidad problematizada. No obstante, transformar tal realidad implica siempre una visión crítica, de reflexión y de denuncia de todo

lo que conviene mejorar. Esto se aplica también a la formación profesional, que se va moldeando en el quehacer diario del profesor, en el debate entre la teoría y la práctica, entre realidad y utopía, entre lo que es y lo que debería ser. Estas reflexiones, inevitablemente, construyen un nuevo tipo de docente, más exigente y flexible, con capacidad de educar y de educarse en un marco que encierra un avance permanente hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **6.8.3 Tipos de investigación-acción**

Hay, básicamente tres tipos de I-A en cuanto a los que coinciden los libros que tratan del tema en el entorno educativo: *técnica, práctica y crítica o emancipadora*.

La I-A *técnica* tiene que ver con aquellos procesos realizados por agentes pero guiados y diseñados por expertos. Estos procesos están dirigidos a la obtención de resultados ya prefijados y reflejan una clara preocupación con la productividad y la eficacia. La I-A técnica tiene como intenciones generales diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en cuanto a la mejora de las habilidades profesionales del docente y en cuanto a la resolución de problemas. Es decir, representa un claro rechazo hacia la proliferación de experiencias que se presentan como de I-A pero que en verdad no parece que puedan adscribirse a esta corriente. Se preocupa por el cambio de las prácticas sociales y no se fija tanto en la mejor comprensión de los problemas o en la transformación de los contextos en los que se aplica.

La mayor ambición de este tipo de I-A radica en la búsqueda de la eficacia en el profesor, incrementando así, de forma paralela, su bagaje de conocimientos. Este perfeccionamiento del profesor se da gracias a su participación en un proyecto de investigación diseñado por un equipo universitario, o por un investigador, y en el que se establecen explícitamente las intenciones y la metodología que se debe utilizar. El papel de ese equipo universitario o de ese investigador es el de expertos y responsables, en gran medida, de los procesos de investigación y de la elección de los participantes. Es decir, el proyecto de I-A, entendido de esta manera, aunque es llevado a la práctica por el profesor

dentro de su propia aula, está diseñado, con anterioridad, por sujetos externos a la realidad del aula, motivo por el cual ha recibido numerosas críticas.

La puesta en práctica de la modalidad técnica de investigación facilita al docente la llegada a un nivel incipiente de reflexión, a pesar de que su actividad se limite casi exclusivamente a la aplicación técnica de ese cuerpo de conocimientos presente en el proyecto diseñado por los agentes externos. No pone en cuestión la relación entre las actuaciones y sus pretensiones, además de convertir a los agentes internos en meros aplicadores de prescripciones ajenas. Sin embargo, es importante tener en cuenta este tipo de I-A para llamar la atención sobre determinados vicios instalados y sobre la pretensión de que el profesorado investigue su práctica sin concederle la oportunidad de que cuestione las prescripciones curriculares o las condiciones institucionales en las que se desarrolla la docencia.

En definitiva, se diferencia del enfoque positivista clásico por las finalidades de la investigación, es decir, por la preocupación por la resolución de un problema práctico, por la incorporación de los implicados en el proceso de investigación y por la adaptación contextual de los parámetros metodológicos.

Por otro lado, la I-A *práctica*, denominada así porque busca desarrollar el pensamiento práctico de los participantes, pretende, junto con la resolución de problemas, mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión. Son procesos de I-A dirigidos a incentivar aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión tanto sobre la práctica a la luz de sus fines como viceversa, sobre los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos.

Los agentes cumplen, sobre todo, un papel socrático en el establecimiento de un diálogo intenso entre profesor y alumno. Son considerados como consultores y asesores que ayudan a los participantes a articular sus preocupaciones e ideas, a diseñar propuestas de cambio y a analizar las repercusiones de estos cambios. Los docentes en prácticas implicados tienen más protagonismo en el control de la investigación, decidiendo, por la vía de la deliberación, los problemas que deben ser resueltos y las mejores formas de actuar dentro de las limitaciones contextuales existentes.

Esta modalidad de investigación-acción, cuyas raíces parten de una perspectiva interpretativa, analiza el cambio educativo, propiciado por los profesores en sus propios contextos de aula, como un proceso de formación propio. Es decir, un proceso en el cual los

profesores reflexionan sobre sus prácticas y sobre los valores, juicios y metodologías subyacentes a estas. Todo ello con el propósito de intentar cambiar la práctica educativa partiendo de una mayor autonomía y protagonismo del docente en la investigación que lleva a cabo. De algún modo, este tipo de I-A pretende que el profesor obtenga una capacidad interpretativa de sus prácticas que resulte suficiente para reconstruir las mismas de una forma reflexiva y crítica.

Un punto clave de este tipo de I-A es que se expresa desde la perspectiva del profesor con respecto a su práctica docente y a su modo de justificar su acción profesional mediante continuas reflexiones. El objeto de esta perspectiva es establecer una mayor y mejor comprensión de las reflexiones, contrastándolas críticamente con las previsiones.

Este tipo de I-A hace referencia a una conexión bidireccional entre el conocimiento y la acción, es decir, ambos se generan y complementan mutuamente. Se pretende, por tanto, que el profesor reflexione sobre sus conocimientos porque esa reflexión, probablemente, permitirá la articulación de una práctica significativa. Nos llama la atención la importancia que desde esta modalidad de I-A se concede a las perspectivas del profesor, a la interacción profesor-alumno y al lenguaje utilizado en el aula como medios fundamentales para promover los cambios en la práctica. Creemos que, a través del tipo de I-A práctica, el profesor alcanza una adecuada reflexión sobre las acciones educativas dentro de sus aulas, es decir, sobre su contexto.

El tercer tipo de I-A, la *crítica* o *emancipadora*, parte de la idea de que no siempre es posible la realización de lo que indica el modelo práctico debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón, no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino que es necesario plantearse también la transformación de estas estructuras restrictivas, y para ello es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirvan de soporte a esta toma de conciencia sobre las limitaciones de la práctica. La I-A *crítica* o *emancipadora* incorpora los objetivos de las otras modalidades, añadiendo la emancipación de los participantes respecto de la tradición coercitiva y de las relaciones jerárquicas a través de una transformación profunda, y no solo periférica y superficial, de las organizaciones sociales.

También conocida como investigación para la acción o investigación militante, este tipo de I-A tiene su base en el marco teórico que sustenta la teoría crítica. Concentra sus esfuerzos en apoyar las creencias, valores y comprensiones propias de los profesores con respecto a sus prácticas educativas. El contexto educativo es defendido por este tipo de I-A

como el triángulo que se establece entre educación-aula-sociedad. La práctica llevada a cabo en este contexto es de la responsabilidad, no solo del docente, sino también de todo el grupo que, de forma conjunta, elabora y adquiere una visión crítica y reflexiva de las prácticas educativas. De esta manera, se superan las premisas subyacentes en la I-A práctica dado que la construcción del conocimiento sigue una lógica práctica y, además, crítica. Por lo tanto, se busca una reflexión que, a la vez que mejora las prácticas, cuestiona los intereses e ideologías que emanan de estas.

El papel del agente externo, en este caso, es el de compartir con los otros participantes la reflexión del grupo de investigación. Constituye un proceso de “práctica de libertad” y, en este sentido, es una concepción “activista y militante” de la investigación en la que se lucha por un contexto social más justo y democrático.

Según Kemmis (1986), aunque la I-A crítica se presente como una superación indiscutible de la modalidad práctica, debe tenerse en cuenta que la idea es más complicada, ya que, a su vez, los defensores de esta última han discutido algunos aspectos en la crítica, como puede ser el peligro de hacer depender al profesorado de las perspectivas académicas, dada la importancia que en este modelo se le concede a la teoría. Lo que sí podemos afirmar es que ambos modelos representan posiciones ideológicas y estratégicas diferentes respecto a la forma en la que deben producirse las transformaciones sociales y el papel que puede desempeñar la I-A en ello. En el cuadro siguiente tenemos el resumen de los tres tipos de investigación-acción:



Tipos de investigación-acción	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre facilitadores y participantes
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa, desarrollo profesional	El experto expone un problema que se debe tratar y del que puede o no participar.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador)
2. Práctica	La comprensión de los docentes en prácticas, la transformación de su conciencia	Rol socrático, fomentar la participación y la autoreflexión.  Los propios participantes acuden a un experto. Se asume la igualdad de responsabilidades entre el experto y los participantes. El experto actúa como asesor.	Cooperación (consulta del proceso)
3. Crítica o emancipadora	Transformación de la organización del sistema educativo	Moderador del proceso (igualdad de responsabilidades compartidas por los participantes).  El propio grupo asume la responsabilidad de la investigación.	Colaboración

**Figura 6.13 Las tres modalidades de I-A (Carr y Kemmis, 1988)**

La forma de emancipación que proponen los investigadores pretende conservar la realidad subjetiva como fuente autónoma de la actividad investigadora y, por lo tanto, como principio de la misma. Esto implica necesariamente la comprensión de las estructuras sociales y educativas del entorno en el que se va a trabajar y hace insuficiente un simple intento de racionalizar esa realidad. Tenemos que ir más allá para observar y explorar el contexto haciendo que el protagonismo recaiga en los individuos particulares y en las formas de actuación. Como nos afirma Kemmis (1988), a la educación le corresponde también la tarea

de ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones de la sociedad. De esta forma, la institución escolar también estará formando ciudadanos socialmente críticos y ofreciendo a los alumnos hábitos que fomenten el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y unas tareas socialmente útiles para su educación.

Sin embargo, Kemmis (1988) identifica el razonamiento crítico con un razonamiento emancipador, como él mismo indica y podemos comprobar en la cita que sigue:

La teoría crítica del curriculum trata de trascender la oposición entre las teorías técnicas y prácticas en cada uno de los niveles, de discurso, de organización social y de acción. En cada nivel observamos una oposición: cientificista/ humanística; burocrática/ liberal, y tecnicista/ racionalista. Las teorías críticas del curriculum trascienden la oposición del discurso cientificista y del humanista en otro dialéctico,... trasciende la oposición de las perspectivas de acción técnica, instrumental y racionalista en otra emancipadora, construida en términos de preparación (1988, p. 131).

No cabe duda de que podemos reconstruir el sistema y cambiar la manera en la que aprende el docente de español fomentando, en su formación inicial, el ejercicio de la actividad investigadora para que pueda contribuir a la mejora de los individuos que están implicados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, y esto es más importante, podemos también mejorar los procesos de aprendizaje permitiendo que estos procedimientos ayuden a formar ciudadanos críticos e implicados con la sociedad. Las propias acciones docentes, ejecutadas críticamente, llevan implícito el cambio del contexto más cercano.

#### **6.8.4 Los modelos del proceso de investigación-acción**

Es indispensable la elaboración de unos fundamentos coherentes sobre el efecto de la teoría y la práctica en la formación de profesores de español. También es indispensable la propuesta de una formación académica basada tanto en trabajos realizados por profesores que trabajan en las escuelas de enseñanza básica como en las aportaciones de las modalidades de I-A. Creemos que así podemos asumir una postura basada en la pedagogía crítica y que defienda la idea de que la mejora de la calidad de la enseñanza es responsabilidad de toda la

comunidad educativa. Creemos también que el principio de todo está en la formación inicial del profesor, periodo durante el cual el estudiante universitario empieza a ver la I-A como herramienta viable para su futuro desarrollo profesional.

Cabe resaltar que, durante las entrevistas con los alumnos de Letras, quedó claro que la UFBA no prepara al futuro profesor de español para la práctica individual como ellos desearían. Lo que encontramos es un profesional con ganas de trabajar, con sentido de la responsabilidad, pero con escasa autonomía para colaborar con otros. Creemos que es de suma importancia que el profesor en formación participe en el desarrollo de la programación escolar de una institución educativa, ya que el ejercicio práctico ayudará a satisfacer una de las necesidades expuestas por los futuros docentes y analizadas en las entrevistas: poner en práctica lo que aprenden en la teoría, es decir, que el diálogo entre la teoría y la práctica ocurra efectivamente. Somos conscientes de que, para que se dé el aprendizaje práctico en el futuro docente, este tiene que atender a dos aspectos:

1. Tener el compromiso con el colegio de que va a contribuir a mejorar el rendimiento escolar en la lengua extranjera mediante la puesta en práctica de un proyecto de I-A y con el apoyo y participación de los estudiantes que van a ser observados durante su aprendizaje;
2. Colaborar en la toma de decisiones y en los procedimientos de apoyo con el profesor titular de las clases de español del colegio para ayudar a identificar las buenas prácticas y eliminar los impedimentos para una enseñanza efectiva.

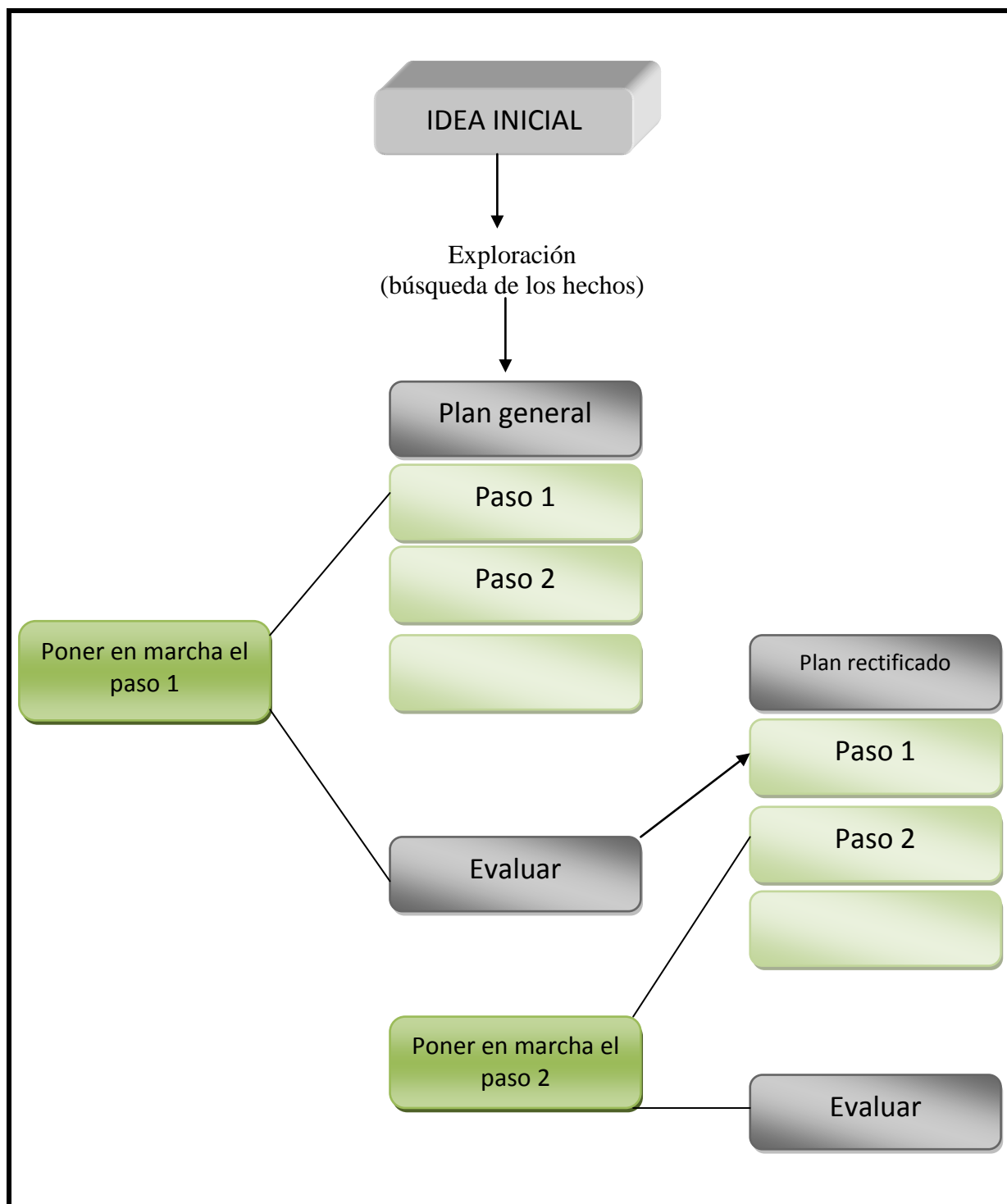
Una de las formas de inculcar al futuro docente la responsabilidad que exige la profesión es basando su formación inicial en prácticas en las que pueda formarse con calidad y que pueda aplicar en su desarrollo profesional. Por ello, nuestro deseo es que la enseñanza y la investigación no coexistan como actividades separadas, como ha ocurrido con la teoría y la práctica. Nuestro interés es que la formación inicial del docente de español pueda desarrollarse a través de prácticas académicas en las que la teoría y la práctica estén estrechamente unidas y en diálogo constante. Así, entendemos que lo mejor para el proceso formativo del profesor de ELE es que la teoría, la práctica, la investigación y la enseñanza mantengan una estrecha relación para que la práctica docente en la Educación Básica y así, pueda resultar en un aprendizaje de calidad. Para ello es necesario ver el espacio de la escuela

básica como un lugar de aplicación de la teoría pero sin desconsiderar que la reflexión sobre la práctica explica la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre ella. Los resultados de esa postura es, como nos aclara Latorre (2004, p. 13), “el proceso de teorización donde teoría y práctica están en continua retroalimentación, y es el fundamento de la práctica creativa”.

Nos parece conveniente, antes de nada, conocer los modelos de I-A desarrollados por algunos investigadores a lo largo de los años. El primer modelo que presentamos es el modelo elaborado por el precursor de la I-A y que ha servido de prototipo para otros estudiosos. En este modelo, Lewin (1946) describió la I-A como ciclos de acción reflexiva. Cuando fue aplicado, el modelo señalaba, principalmente, una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales más importantes del momento. Mediante la I-A, Lewis argumentaba que se podían lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

Cada etapa de este modelo está formada por una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. El modelo se inicia con una propuesta general sobre un tema de interés, sobre lo que se construye un plan de acción de lo que se quiere investigar. Después se hace un reconocimiento del plan, es decir, se examinan las posibilidades y limitaciones, las ventajas y desventajas y, a partir de esta etapa, se lleva a cabo el primer paso de la acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de las informaciones obtenidas y a partir de esa revisión se planifica el segundo paso de la acción sobre la base del primero.

Esta propuesta de Lewin (1946) se destaca por propiciar una actividad que normalmente es desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo. Es una práctica social reflexiva donde no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica. Por lo tanto, es un proceso que exige la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación y posee grandes potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales. A continuación está representada gráficamente la propuesta de este autor:



**Figura 6.14 Modelo de investigación-acción de Lewin (1946)**

El segundo modelo que presentamos es el de Kemmis (1989), que está basado en el modelo de Lewin (1946) y que fue ideado para ser aplicado en el contexto de la enseñanza. El proceso está organizado alrededor de dos puntos principales: uno estratégico, constituido por

la acción y la reflexión, y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El modelo de Kemmis (1989) está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una observación de lo anterior y una intención prospectiva, formando todo ello una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Esta espiral autorreflexiva de bucles que ayudan a proponer planteamientos nuevos sirve como base para la solución de los problemas educativos. En la representación de esta espiral de fases se ponen de relieve la implicación de los participantes en el proceso de reflexión y el acercamiento empírico a la realidad.

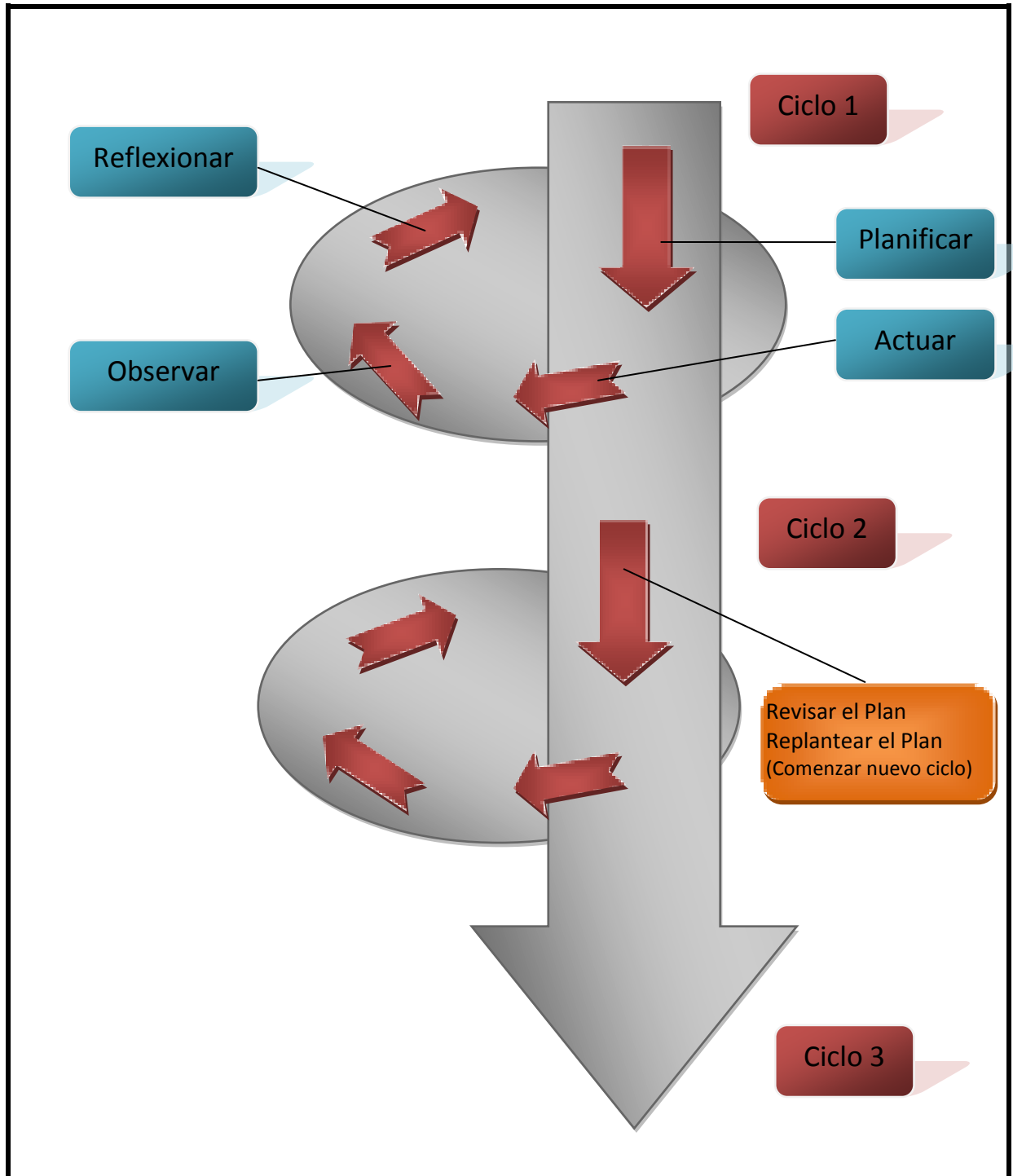
En la espiral de ciclos (figura 10.5) de acción-reflexión (planear, actuar, observar y reflexionar), Kemmis (1989) propone para cada ciclo cuatro momentos que favorecen la comprensión de las prácticas y sus efectos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, para una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.

Todas las actividades de cada fase están interrelacionadas y sistematizadas de forma que cada fase proceda de la anterior y dé forma a la siguiente. La duración de cada ciclo no es fácil de predecir ni de describir, pues depende de los problemas educativos abordados como tema de investigación. Pueden durar un mes, un año, dos años o incluso más. Al iniciarse en esta modalidad de investigación se aconsejan ciclos cortos y realistas, puesto que permiten apreciar fácilmente el progreso y la evolución del proyecto, proporcionan una cierta práctica y son más gratificantes y útiles para aprender del proceso.

Según la descripción de Elliott (2005), el ciclo básico de actividades propuesto por Kemmis, (1989) a partir de la interpretación del modelo de Lewin (1946), consiste en identificar una idea general, explorar la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan

general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un *bucle de la espiral* para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etc. A continuación presentamos el modelo de I-A desarrollado y propuesto por Kemmis (1989):



**Figura 6.15** Los momentos de investigación-acción de Kemmis (1989)

La propuesta de I-A de Kemmis (1989) aporta elementos indispensables al profesorado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El docente investigador asume la práctica educativa como un espacio en el que debe indagar, cuestionar, innovar, renovar y poner a prueba sus creencias, problematizando su realidad con la finalidad de mejorar su práctica profesional. Si el docente no comprende, desde el inicio de su formación, la importancia de tener una actitud de investigador en el aula, puede desarrollar una preocupación por dar respuestas inmediatas a los problemas, lo que resultará en la negación y la desaparición del deseo de investigar.

Sin embargo, según Stenhouse (2003), son las finalidades las que ayudan a los docentes a dirigir los procesos de enseñanza en el aula y a no abandonar los intentos. Por lo tanto, el análisis y la crítica de la propia práctica son los elementos que pueden estimular y permiten mejorar la actuación del profesorado y, por consiguiente, su capacidad de crear situaciones regidas por valores y criterios educativos. Desde esta concepción, cobra pleno sentido la figura del profesor que investiga su propia práctica basándose en los criterios implícitos en la misma. La actitud investigadora que propugna Stenhouse (2003, p. 211) consiste en “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”.



Figura 6.16 Los momentos de I-A en la espiral de ciclos de Kemmis (1989)



Como hemos dicho anteriormente, en el modelo de la espiral de ciclos de Kemmis (1989) hay cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. La primera es el desarrollo de un plan de acción, formado críticamente, para mejorar aquello que ya está ocurriendo, es decir, cuando ya se sabe lo que pasa o se ha diagnosticado una situación y hay que decidir qué se va a hacer. En la segunda etapa, la aplicación del plan de acción, se estudiarán y establecerán prioridades en cuanto a las necesidades y se harán elecciones entre las posibles alternativas. Es la fase en la que reside la novedad porque es cuando tiene lugar la actuación, cuando se ponen en práctica el plan y la observación de sus efectos en el contexto en el que se desarrolla. Es importante, por un lado, la formación de grupos de trabajo para llevar a cabo las actividades diseñadas y, por otro, la negociación y el compromiso entre los involucrados. La tercera etapa es la observación, es decir, el diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. Es cuando el proceso de I-A comienza en sentido estricto con la identificación de un área problemática o de las necesidades básicas que se quieren resolver. Es fundamental ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación para facilitar su análisis e interpretación. De esta forma, será posible conocer la situación y elaborar un diagnóstico. La última fase, la cuarta, trata de la reflexión en torno a los efectos de las fases previas como base para una nueva planificación. Para que se cumpla el proceso de I-A es necesario que se haga un análisis crítico sobre los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado. Es importante, además, estudiar en detalle los efectos que provocó la acción y compararlos con lo previsto y deseado al principio. En fin, todas las etapas se integran en ese proceso denominado *espiral autorreflexiva*.

El tercer modelo de I-A, que presentamos a continuación, fue elaborado por el catedrático de Educación de la Universidad de East Anglia, Gran Bretaña, John Elliott (2005). El autor considera que el modelo de Lewin (1946) constituye una base excelente para empezar a pensar y para establecer qué supone la I-A en el ámbito educativo. Sin embargo, el autor llama la atención sobre que la propuesta, tal y como está formulada, puede llevar a quien la utilice a pensar que es posible fijar de antemano la “idea general”, que el “reconocimiento” solo consiste en descubrir hechos y que la “implementación” es un proceso lineal. Por lo tanto, él plantea que debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Es posible modificar la idea general.

- 2) El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- 3) La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, presentamos a continuación el modelo de I-A que Elliott (2005) ha elaborado a partir de una espiral de actividades:

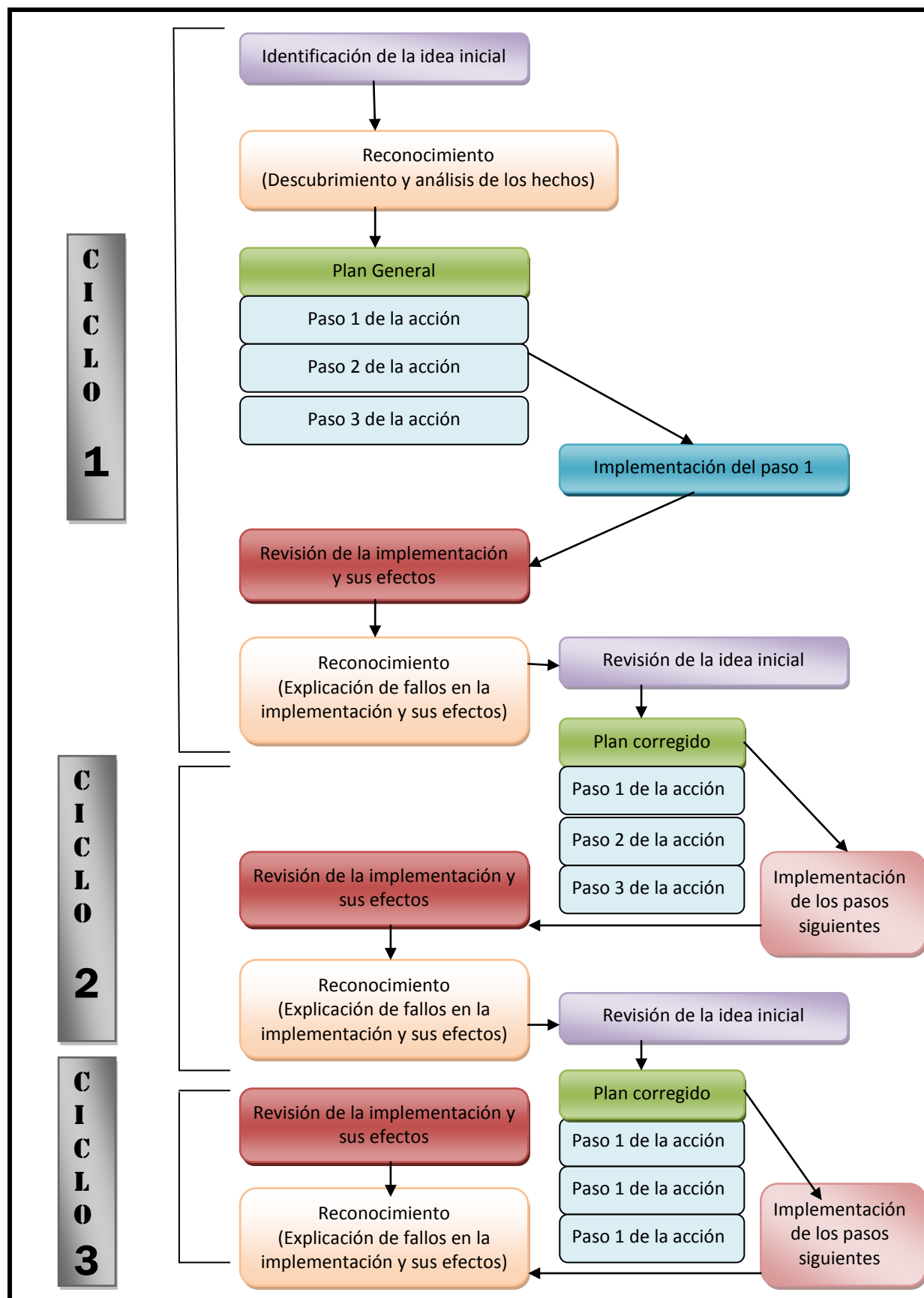


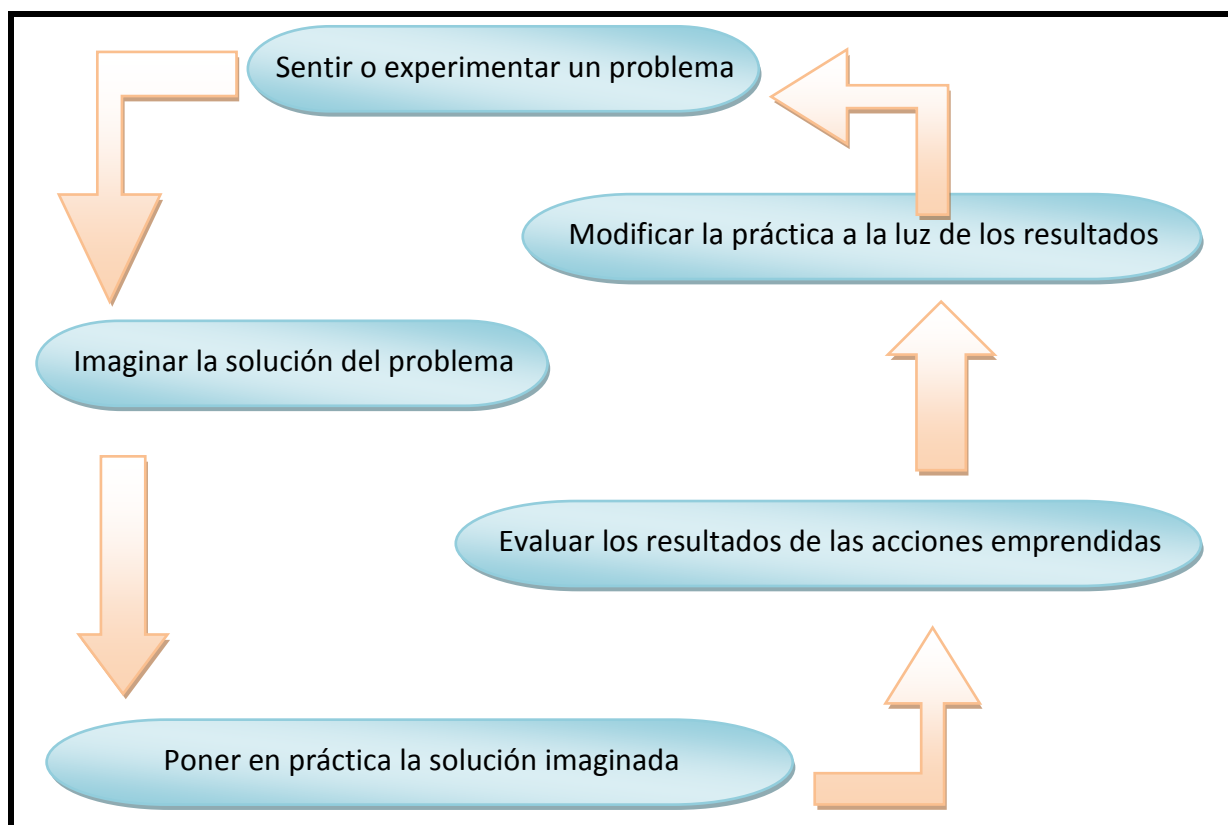
Figura 6.17 Ciclo de I-A de Elliott (2005)

Según Latorre (2004), el modelo de Elliot (1993), mostrado anteriormente, destaca por las siguientes características:

- 1) Se centra en situaciones sociales que son percibidas como problemáticas, susceptibles de cambio y necesitadas de alternativas operativas. Su propósito es el de profundizar en la comprensión y el diagnóstico del problema.
- 2) Invita a la reelaboración discursiva de las contingencias y al establecimiento de interrelaciones entre las mismas.
- 3) Articula lo que sucede en un discurso lo más próximo posible al propio lenguaje y teniendo en cuenta las aportaciones de los participantes.
- 4) La investigación realizada solo se valida en contextos de diálogo con los sujetos implicados.
- 5) La investigación de la acción exige el establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo entre el investigador y los sujetos inmersos en la investigación.

Si comparamos el modelo de Kemmis (1988) con el de Elliott (1993) vemos que se diferencian porque, en el primero, el autor es más enfático en la descripción del prototipo sobre la naturaleza participativa y el carácter colaborativo de la I-A. Para Kemmis (1988), la I-A es participativa porque es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los participantes en ella, en este caso el profesorado junto a los otros sujetos implicados en el proceso. En cuanto al carácter colaborativo, se da porque requiere una comunicación simétrica que permita a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, participando en el discurso teórico, práctico y político.

El último modelo que destacamos es el prototipo creado por Jack Whitehead, profesor de la Liverpool Hope University en el Reino Unido. Whitehead (1989) se destaca por hacer fuertes críticas a los modelos de Elliott (2005) y Kemmis (1988). Afirma que las propuestas de estos dos autores son modelos que se convierten en actividades académicas y se distancian de la realidad educativa. Por ello, Whitehead (1989) plantea un modelo que, según el autor, permite mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional docente. El autor sugiere una espiral de ciclos similar a la que mostramos en la figura que sigue:



**Figura 6.18 Ciclo de I-A de Whitehead (1991) adaptado de Latorre (2004)**

Stenhouse (2003) señala que es imposible disponer de un conocimiento teórico que sea como una guía estructurada y que nos proporcione los tratamientos que deben seguirse diariamente en el aula, pues sería tanto como aceptar que hay acciones cuyo significado se establece al margen de los que la realizan. Con ello, el autor resalta que lo importante en la educación es atender las circunstancias que cada caso presenta y no buscar la uniformización de los procesos educativos. Tal y como observa Stenhouse (2003), podemos decir que la labor del profesor de español, al hacer uso de la I-A en el aula, es prestar una atención singular a los procesos de aprendizaje del idioma extranjero y no excluir o intentar eliminar la diversidad existente dentro del grupo. Para ello debe asumir diariamente la postura de un observador e intentar facilitar a los alumnos la elaboración del conocimiento a partir de su experiencia vital.

Stenhouse (2003) nos alerta, además, sobre la singularidad de las situaciones educativas. Cada situación de enseñanza refleja características únicas y singulares que no se sabe lo que significan hasta que no se trabaja con ellas. Por eso, debemos pensar que los

docentes son, por utilizar una metáfora, como los artistas, pues mejoran su arte o su actividad experimentando con ella y examinándola críticamente.

Como se ha dicho en reiteradas ocasiones, y para finalizar, el propósito primordial de la I-A es buscar una mejora en la calidad de las prácticas a través de una mejor comprensión de las mismas y de una mejora de la situación en la que se desarrollan. Esta mejora se logra gracias a la propia experiencia del docente, por un lado, y, por otro, gracias a los cambios que se realizan a partir de las críticas constructivas que proporcionan todos los miembros de la investigación. Todo ello lleva al perfeccionamiento de la actividad educativa tanto en los profesionales como en la institución.

## **6.9 Consideraciones finales**

Entendemos que un estudio investigativo constituye la base para la mejora en todos los ámbitos del conocimiento. Sin embargo para asegurar la fiabilidad y viabilidad en el proceso de estudio, se hace imprescindible tener bien delimitado y claro la metodología utilizada. Por ello hicimos en este capítulo una descripción un poco extensa de los planteamientos metodológicos que hemos utilizados para realizar nuestro trabajo.

Las preguntas de la entrevista hacen referencia a unas categorías o dimensiones que están relacionadas y sobre las cuales queríamos profundizar para evaluar la carrera de Letras con Español de la UFBA. Tanto los profesores como los estudiantes al responder a nuestros cuestionarios manifestaban un compromiso que nos pareció inherente a aquellas personas que están en el ámbito académico y que es muy importante para la Educación en el mundo. Al mismo tiempo, se ponía de manifiesto el reconocimiento del papel de “educador” que deben ejercer en la actualidad los profesores y los centros educativos de la Educación Básica. Esto nos lleva a pensar en la importancia que tienen las investigaciones en el ámbito educativo para la proposición de cambios y mejoras en la formación del ciudadano del siglo XXI.

Otro punto que queremos llamar la atención al finalizar el capítulo es con relación a los *presupuestos metodológicos para la propuesta de investigación-acción*. La extensa descripción teórica de la Investigación-Acción educativa se da por un lado porque necesitamos entenderla para conocer sus procedimientos aplicativos, y segundo porque es la base metodológica que proponemos en las sugerencias para la formación de profesores de ELE de la Educación Básica.

**PARTE III**  
**CAPÍTULO 7**

**ANÁLISIS Y**  
**DISCUSIÓN DE LOS DATOS**





## 7.1. Introducción

*El carácter profesional de la formación del docente requiere la compleja y enriquecedora fusión de la teoría y la práctica, de la ciencia, la técnica y el arte, de la sensibilidad y la razón, de la lógica y la intuición (Pérez Gómez, 2003, p. 32).*

La formación de docentes ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y podemos decir que es una de las cuestiones más relevantes en el ámbito de la educación. La manera en la que los profesores han sido formados está directamente ligada al tipo de currículum que desarrolla la institución universitaria.

Históricamente, cualquier propuesta de renovación o cambio en la institución educativa ha supuesto una preocupación tanto por la adecuación en la transmisión de los conocimientos como por el método empleado para introducir la innovación en las estructuras curriculares del curso formativo. Este hecho incide de lleno en los modelos y en las instituciones de formación, que de un modo u otro buscan estar en consonancia con la ideología dominante en el momento histórico en el que se encuentran.

Lo cierto es que no solo las personas, profesionales o no, involucradas en la Educación son las que se preocupan por las acciones educativas, sino que también lo hace toda la sociedad. Por lo tanto, es esa colectividad quien demanda una educación y una formación nuevas. Es lo que ocurre hoy con la formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil. Estamos ante un fenómeno prácticamente nuevo que ha

coincidiendo con grandes cambios socio-políticos y técnico-culturales relacionados con la educación en el país.

Una de las características que definen a la sociedad actual está relacionada con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. Es decir, el valor de la sociedad en que vivimos tiene que ver con el nivel de formación de sus ciudadanos, y con la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero, hoy en día, los conocimientos que uno posee tienen fecha de caducidad, ya que la información es accesible a todos y la ciencia se desarrolla con mucha rapidez. Esto obliga indirectamente a los docentes de la escuela básica a establecer garantías en la educación y en la formación de los futuros ciudadanos. Para ello, debemos concentrar nuestra mirada en una formación inicial que permita a nuestro futuro profesorado la condición de trabajar con los estudiantes de la Educación Básica de manera adecuada en la enseñanza del español como LE.

No cabe duda de que los procesos formativos son múltiples y se desarrollan en el transcurso de la vida profesional. Pero, cualquier formación trae consigo una intencionalidad que opera tanto en la dimensión de la elección de las asignaturas y sus contenidos como en la dimensión en lo que se refiere al proceso de adquisición del conocimiento para el mundo laboral. Por lo tanto, la formación del profesor de ELE no se limita solamente a la etapa de la carrera universitaria, sino que empieza en la graduación, y es en esa fase donde la formación debe estar planificada de acuerdo con las necesidades.

De cara a una mayor especialización, que cada día se exige más para realizar cualquier trabajo, en la enseñanza del español a extranjeros conseguimos mejores resultados si el que va a enseñar la lengua extranjera tiene una formación específica dirigida a ejercer esa labor. Ello nos permite entender la formación y el desarrollo docente de una lengua extranjera como un proceso complejo, permanente e interdisciplinario, enmarcado en una perspectiva que privilegia la autoría, la inserción histórica y el análisis crítico-reflexivo de las propuestas de formación materializadas en la enseñanza superior.

Ante la necesidad de mejorar la formación del docente de español, planteamos el análisis de los datos tanto cuantitativo como cualitativo en las siguientes dimensiones: valoración general del programa, conocimientos teóricos, conexión entre la teoría y la práctica y práctica profesional en el aula. Los cuatro apartados están divididos en subcategorías, como podemos ver en la representación gráfica que sigue:

Dimensión	Análisis cuantitativo y cualitativo
<b>Relacionada con la valoración general del programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La carga horaria total de la carrera.</li> <li>- La cantidad de asignaturas.</li> <li>- Distribución de las áreas de conocimiento de la carrera de Letras con Español de la UFBA.</li> <li>- La asignatura que marcó la diferencia en la formación como profesional.</li> <li>- La razón que ha llevado a los estudiantes a ingresar en la carrera de profesor de español como LE.</li> <li>- Valoración de los estudiantes sobre su nivel de preparación y motivación para ejercer la profesión de profesor de español como LE.</li> <li>- Valoración de los profesores formadores sobre la preparación y motivación de los futuros profesores de español como LE.</li> <li>- Valoración global del currículum de Letras con Español de la UFBA.</li> <li>- El cumplimiento de las expectativas iniciales sobre la carrera.</li> </ul>
<b>Relacionada con el conocimiento teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de los estudiantes y de los profesores con respecto a la cantidad y calidad de los fundamentos teóricos de la carrera de profesor de español como LE.</li> <li>- La formación teórica en lengua extranjera.</li> <li>- La formación teórica en español como lengua extranjera.</li> </ul>
<b>Relacionada con la conexión entre la teoría y la práctica durante la</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE.</li> <li>- Consecuencias generadas por la ausencia de conexión entre la teoría y la práctica en la</li> </ul>

<b>formación</b>	<p>formación inicial del profesor de español como LE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La importancia de la conexión entre la teoría y la práctica para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para ser profesor de ELE.</li> </ul>
<b>Relacionada con la práctica profesional <i>in situ</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cantidad de horas de prácticas profesionales <i>in situ</i> en la formación inicial del profesor de ELE.</li> <li>- Adecuación del momento de inicio de las prácticas dentro del programa curricular de la carrera.</li> <li>- La práctica profesional <i>in situ</i> como adquisición de experiencia.</li> <li>- Las actividades <i>in situ</i> y su impacto en la formación de los futuros profesores de ELE.</li> </ul>

**Tabla 7.1. División de las dimensiones o categorías de la investigación con las respectivas subcategorías**

Aunque hemos explicado las categorías en el capítulo seis, es necesario recalcar que estas son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente y de manera organizada. Es decir, se trata de un conjunto de clases en las que todas las cosas pueden ser distribuidas. En el caso de nuestra investigación, las categorías son las estructuras lógicas en las que clasificamos nuestros análisis. Para categorizar, hemos procedido a la segmentación en unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo.

## **7.2 Valoración general del programa**

Como ya hemos visto en la tabla anterior, esta primera categoría se refiere a la valoración general del programa de la carrera de Letras con Español de la UFBA, y está dividida en nueve puntos. A continuación, señalamos los puntos analizados con los números de las preguntas correspondientes en la entrevista:

<b>Dimensiones o categorías</b>	<b>Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los alumnos</b>	<b>Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los profesores</b>
<b>CUANTITATIVO / CUALITATIVO</b>		
Valoración de estudiantes y docentes con respecto a la cantidad de carga horaria total de la carrera de Letras con Español.	8	3
Opinión de los alumnos y de los profesores formadores con relación a la cantidad total de asignaturas y específicamente de lengua y literatura españolas en la formación inicial.	9, 10 y 11	4, 5, y 6
Distribución de las áreas de conocimiento de la carrera de Letras con Español de la UFBA.	27	14
La asignatura que marcó la diferencia en la formación como profesional.	23	
La razón que ha llevado a los estudiantes a ingresar en la carrera de profesor de español como LE.	2	
Autovaloración de los estudiantes sobre su nivel de preparación y motivación para ejercer la profesión de profesor de español como LE.	33, 34 y 35	
Valoración de los profesores formadores sobre la preparación y motivación de los futuros profesores de español como LE.		22,23 y 24
Valoración global del currículum de Letras con Español de la UFBA.	30	19
Valoración de los estudiantes con respecto al cumplimiento de las expectativas iniciales sobre la carrera.	36	

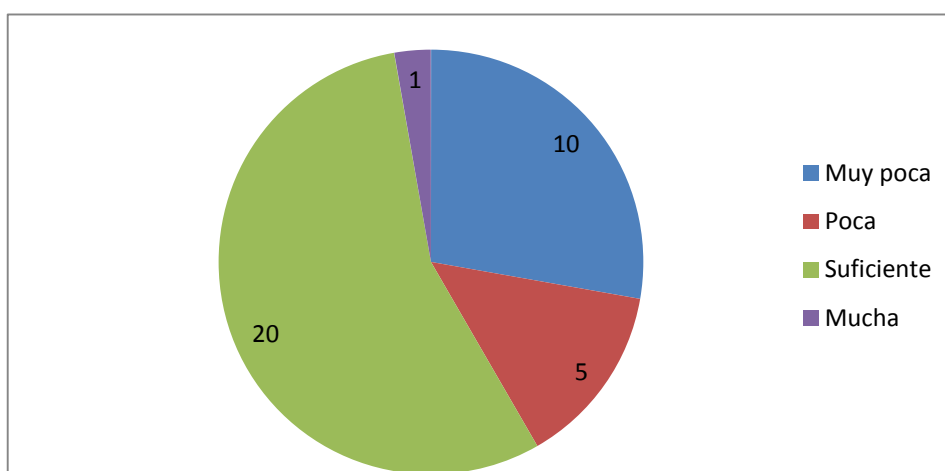
**Tabla 7.2.- Números de las preguntas correspondientes a las subcategorías**

### **7.2.1 La carga horaria total de la carrera**

Los datos que ofrecemos de este subapartado de la primera subcategoría provienen, sobre todo, de las respuestas que dieron a la pregunta: *¿Cuál es su valoración sobre la carga horaria de la carrera?* Esta pregunta corresponde, en el cuestionario de los estudiantes, a la

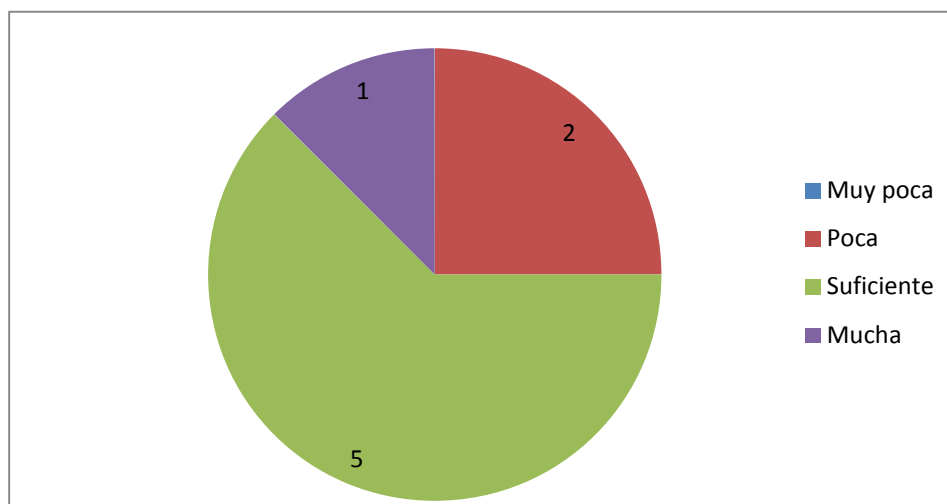
cuestión número 8 y en el de los profesores a la pregunta 3 . La finalidad de este pequeño análisis cuantitativo es conocer el parecer tanto de los estudiantes como de los profesores sobre la carga horaria total de la carrera.

Para ello, preguntamos a los alumnos sobre las 3124 horas totales de la carrera de Letras y nos encontramos con que un 55,56%, es decir, más de la mitad, cree que la carrera tiene una carga horaria *suficiente* para la formación. Por otro lado, un 27,77% afirma que la cantidad de horas es *mucha* frente a un 13,88% que la considera *poca* y un 2,77% que ha contestado que es *muy poca*.



**Figura 7.1. Valoración de los alumnos sobre la carga horaria total de la carrera**

La respuesta de los profesores a la misma pregunta es relativamente similar. Un 62,5% considera la carga horaria total de la carrera *suficiente*, frente a un 25% que cree que es *poca* y un 12,5% que ha respondido que es *mucha*. Ninguno ha contestado que la carga horaria sea *muy poca*.



**Figura 7.2. Valoración de los profesores sobre la carga horaria total de la carrera**

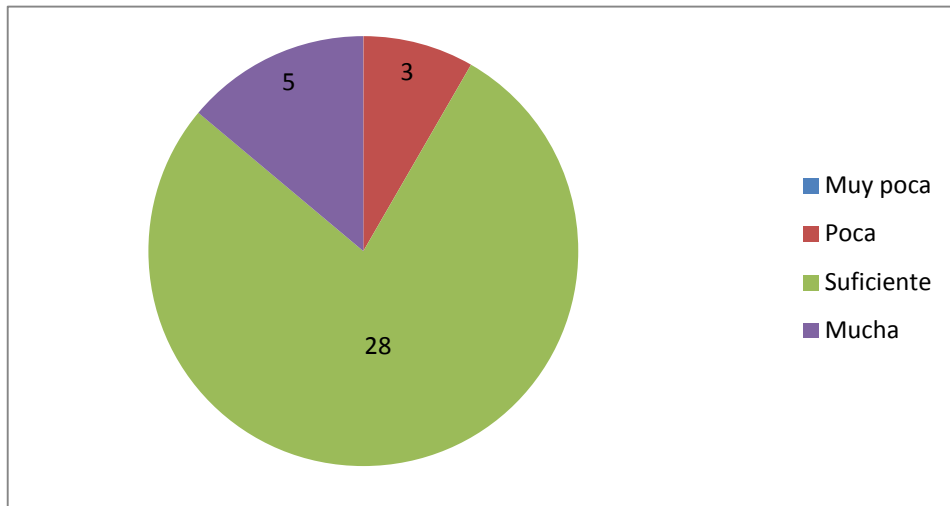
Como hemos visto en el capítulo cinco de la tesis, la carga horaria total mínima permitida por el gobierno brasileño, según su legislación, para una carrera de formación de profesores de Educación Básica es de 2800 horas. La cantidad total de la carrera de Letras con Español de la UFBA es de 3124 horas.

### 7.2.2 La cantidad de asignaturas

Los datos que nos permitieron elaborar el primer subapartado del análisis cuantitativo de esta subcategoría provienen, sobre todo, de las respuestas que dieron a tres preguntas: *¿Cuál es su valoración sobre la cantidad total de asignaturas en la carrera?* *¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de asignaturas en lengua española en la carrera?* *¿Cuál es su valoración sobre la organización y la secuenciación de las asignaturas del currículum?* Como hemos señalado en la tabla anterior, estas tres preguntas corresponden, en el cuestionario de los estudiantes, a las cuestiones con los números 9, 10 y 11 y en el cuestionario de los profesores a las preguntas 4, 5 y 6.

Cuando se les preguntó a los alumnos cuál es su valoración sobre la cantidad total de asignaturas que hay en la carrera, que son 41 entre las obligatorias y las optativas, solo el 8,33% de los encuestados respondió que la carrera tiene *pocas*, frente a un 13,88% que piensa

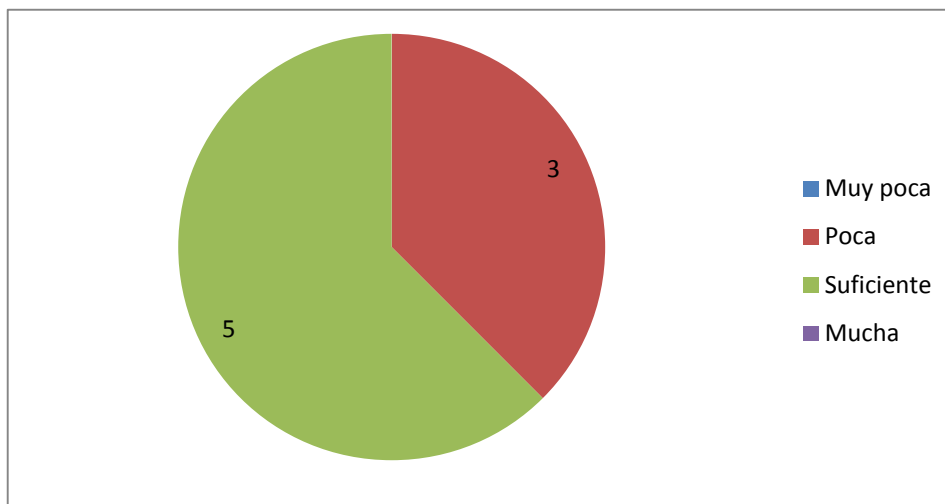
que hay *muchas* asignaturas en total. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes, un 66,66 %, contestó que es *suficiente* el número. Ninguno contestó que la cantidad es *muy poca* y por ello podemos observar que no aparece en la representación del gráfico siguiente:



**Figura 7.3.-Valoración de los alumnos sobre la cantidad total de asignaturas en la carrera**

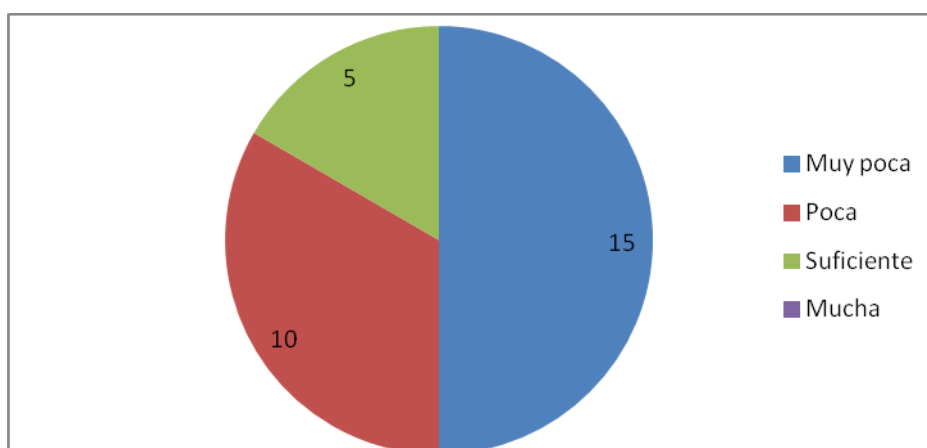
Al hacer la misma pregunta a los ocho profesores formadores sus respuestas se centraron solamente en dos opciones: el 62,5% contestó que el número total de asignaturas es *suficiente* frente a un 37,5% que piensa que es *poca* la cantidad. No hubo contestación referente a las escalas de valores *muy poca* y *mucha*. A continuación, se ofrece la representación gráfica:





**Figura 7.4. Valoración de los profesores sobre la cantidad total de asignaturas en la carrera**

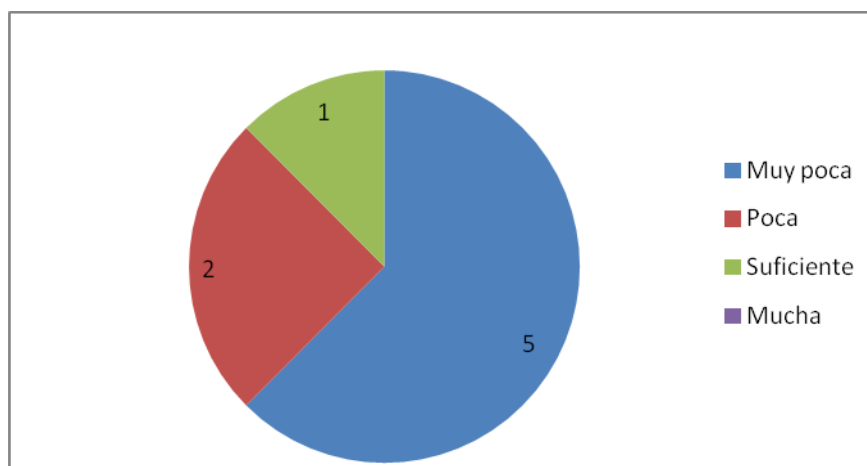
Al preguntar a los alumnos sobre la cantidad de asignaturas en lengua española las respuestas difirieron de las dadas a la pregunta anterior. Observamos que la tendencia es mayoritaria hacia la *poca* o *muy poca* cantidad de asignaturas específicas relacionadas con la lengua que van a enseñar, tanto con respecto a las materias de lengua como a las de literatura. La investigación pone de manifiesto que un 41,66% del alumnado considera *muy poca* la cantidad, y un 27,77% cree que la cuota es *poca* frente a un 13,87% que ve como *suficiente* el número. No hubo contestación referente a la escala de valor *mucha*. A continuación, se muestra la representación gráfica:



**Figura 7.5. Valoración de los alumnos sobre la cantidad de asignaturas en lengua española en la carrera**

Es necesario recordar aquí que el plan curricular de la carrera de Letras con Español de la UFBA tiene 41 asignaturas en total. De las 41, solamente 16 son impartidas “obligatoriamente” en lengua española. Pero también hay que decir que, de las 41 asignaturas, 11 son asignaturas optativas que normalmente se ofertan en el área de lengua portuguesa, como hemos señalado en la descripción de la carrera (cap. 5).

Al preguntar a los profesores formadores sobre la cantidad de asignaturas en lengua española en el currículum, las respuestas ponen de manifiesto que los docentes están de acuerdo con sus alumnos. El profesorado considera mayoritariamente que la cantidad de asignaturas ofrecidas en lengua española es *muy poca* o *poca*. Cinco de los ocho consideran que es *muy poca*, dos creen que es *poca* y solamente uno afirma que es *suficiente* la cantidad de asignaturas en la lengua extranjera. Ninguno ha utilizado la escala de valor *mucha*.



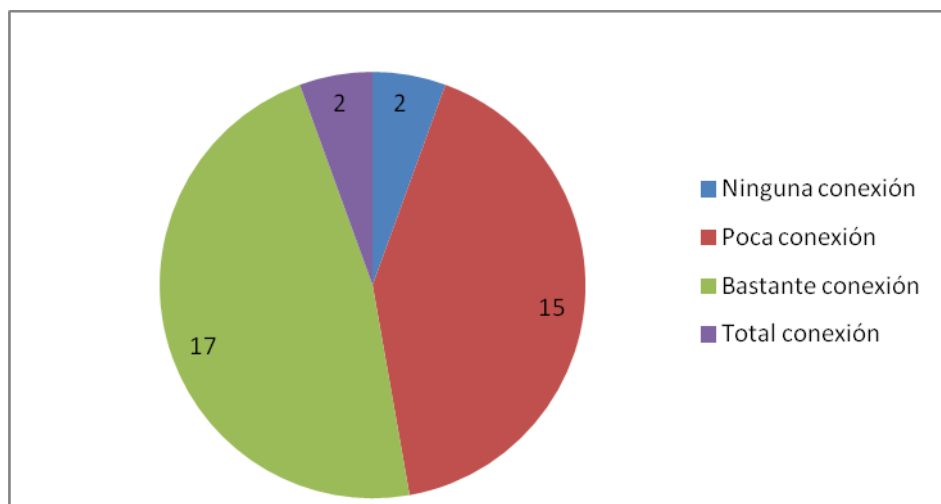
**Figura 7.6. Valoración de los profesores sobre la cantidad de asignaturas en lengua española en la carrera**

A modo de resumen, podemos poner de manifiesto que tanto los alumnos como los profesores formadores evalúan la cantidad general de asignaturas como *suficiente*, aunque destaquen que especialmente las de lengua española son *pocas* o *muy pocas* para la formación de un docente que va a trabajar con ese idioma.

Para completar este apartado referente a la cantidad de asignaturas preguntamos, tanto a los profesores como a los estudiantes, sobre sus opiniones con respecto a la organización y secuenciación de las asignaturas en el currículum. El objetivo es verificar si a partir del análisis de la cantidad hay un equilibrio en el plan de estudios de la carrera. En el

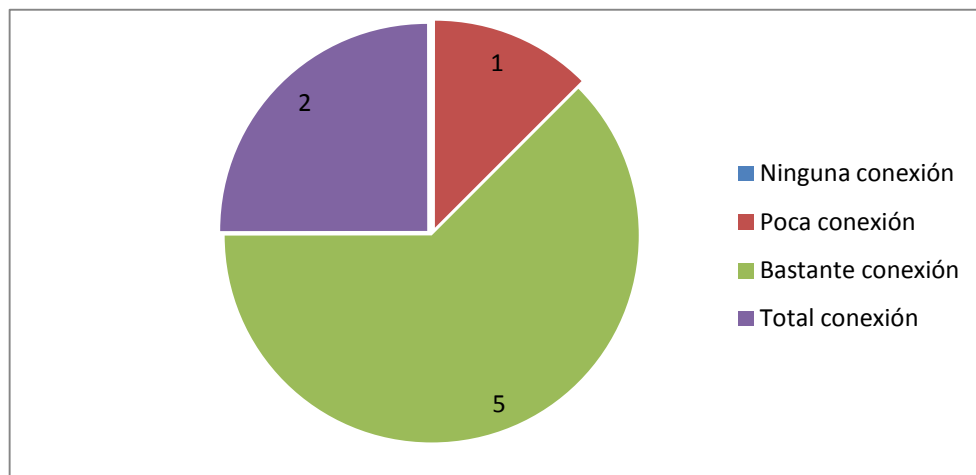
análisis de las respuestas de los estudiantes nos llamó la atención el predominio, con poca diferencia, de las respuestas *poca conexión* y *bastante conexión*.

Un 5,55% de los estudiantes contestó que no hay *ninguna conexión* entre la organización y secuenciación de las asignaturas en el plan curricular de la carrera, frente a un 47,22% que considera que existe *bastante conexión* y otro 41,66% que cree que hay *poca conexión*. Para la respuesta *total conexión* solamente un 5,55% eligió esta opción.



**Figura 7.7. Valoración de los alumnos sobre la organización y la secuenciación de las asignaturas en la carrera**

En cuanto a las respuestas de los profesores, un 62,5% contestó que hay *bastante conexión* frente a un 12,5% que respondió que existe *poca conexión* y un 25% que cree que hay *total conexión* entre la organización y la secuenciación del plan de estudios de la carrera. Ninguno ha utilizado la escala de valor *ninguna conexión*.



**Figura 7.8. Valoración de los profesores sobre la organización y la secuenciación de las asignaturas en la carrera**

Si observamos la elección de los alumnos encuestados en este ítem percibimos que hay una clara división de opiniones que, quizás, se debe a que no tienen clara la respuesta o a que no han pensado nunca en este punto del currículum. Cuando entramos en una carrera y recibimos las cosas hechas, normalmente no nos paramos a analizar la coherencia en la organización y en la secuencia porque es todo muy nuevo y estamos más preocupados por nuestro desarrollo que por los aspectos estructurales. Cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes pensó un poco antes de contestar a esta pregunta. Tal vez, en algunos casos, aquel momento era la primera vez que reflexionaron sobre ello.

### **7.2.3 Distribución de las áreas de conocimiento en la carrera de Letras con Español de la UFBA**

La elaboración del proyecto curricular exige buscar la compatibilidad entre las distintas áreas de la carrera de Letras con el perfil de profesor que la universidad quiere formar para establecer conexiones entre campos del conocimiento. A través de la interlocución entre las áreas se pueden discutir aspectos teóricos y prácticos, puesto que son múltiples las alternativas y los caminos para investigar, producir e intervenir en la formación de un docente de la Educación Básica. Por lo tanto, requiere de acciones de estudio e

investigación que busquen articular lo institucional con lo personal y colectivo. Es decir, para evitar el aislamiento de las áreas en la carrera hay que pensar en la formación conjuntamente y esforzarse para que las asignaturas “se comuniquen” e intenten dar una instrucción conexas.

La interrelación entre las áreas de conocimiento exige discutir los conocimientos curriculares, disciplinarios, didáctico-pedagógicos y vivenciales que serán enseñados en cada asignatura y en cada curso académico. De esta forma, se establece una conexión interdisciplinaria en la carrera, ya que concebir al profesor como un sujeto del conocimiento y del aprendizaje demanda construir sentidos para el propio proceso de producción de la ciencia, adoptando una nueva postura frente al conocimiento.

En este sentido, se entiende la interdisciplinariedad como un diálogo entre las diferentes áreas de conocimiento y también como una actitud posible ante ese conocimiento. La forma dialógica de entender la formación docente puede dar lugar a una ruptura con el modelo que ha sido hegemónico en la producción científica, que destaca la verdad como un objeto nuclear y trabaja con los principios del conocimiento como si fuera un producto acabado. Eso puede generar algunas resistencias, no obstante, cuando haya superación de la rigidez y la impermeabilidad de los modelos científicos de las diferentes áreas, lo que va a exigir, además de un cambio de actitud hacia la formación, es una nuevas referencias epistemológicas.

Es importante que en la formación del docente de español como LE existan interacciones entre las diferentes áreas. A esto parece apuntar lo que sería el movimiento interdisciplinario de producir ciencia, de socializar conocimientos y de proyectar nuevas ópticas para la formación de profesores, aprehendiendo sus matrices pedagógicas.

A partir de los relatos de los estudiantes en las entrevistas, expuestos a continuación, podemos constatar la creencia de falta de interrelación entre las áreas de conocimiento.

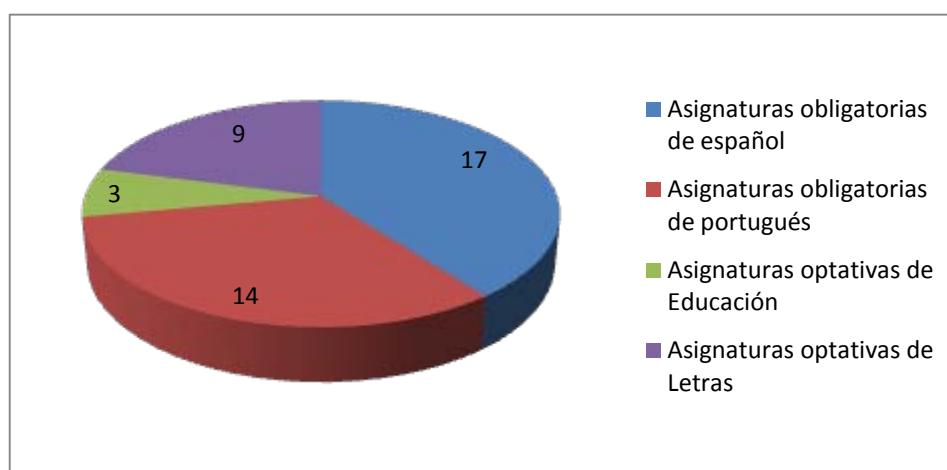
(01) *Las diferentes áreas en la carrera de Letras con Español parecen estar desconectadas unas de las otras. Aquí [UFBA] los profesores son muy expertos en áreas muy restrictas y no hacen conexiones ni tampoco prestan atención a otras áreas ni a otros aportes teóricos (E23).*

(02) *En algunos momentos [las áreas] se quedan un poco disociadas entre ellas. Muchas veces una asignatura no tiene relación con la otra (P06).*

Para la sociedad del conocimiento, de la cual formamos parte, el profesor de lenguas debe asimilar una serie de conocimientos rigurosos y de estrategias eficaces en la profesión.

Esto incluye saber hacer la conexión entre los conocimientos de un área y otra. Ello ayuda al profesional a adquirir autonomía para saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes y desafiantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero.

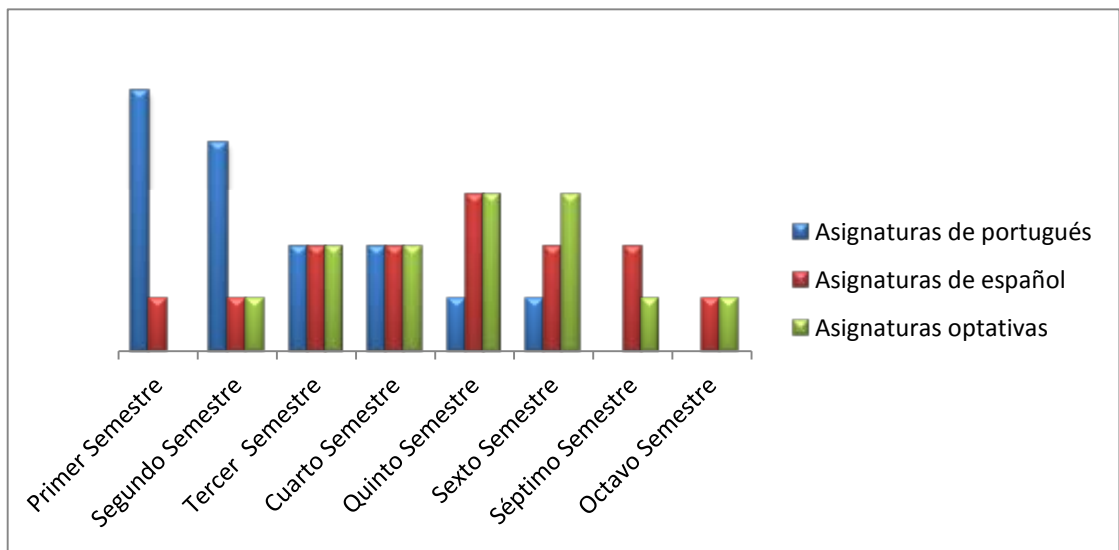
Para dar una idea más concreta de la estructuración del programa curricular de la carrera de Letras con Español, presentamos, a continuación, algunos gráficos. La figura que sigue muestra la cantidad de asignaturas de español y de portugués en el currículum:



**Figura 7.9. Representación 1 del Plan curricular – distribución de las asignaturas obligatorias y optativas**

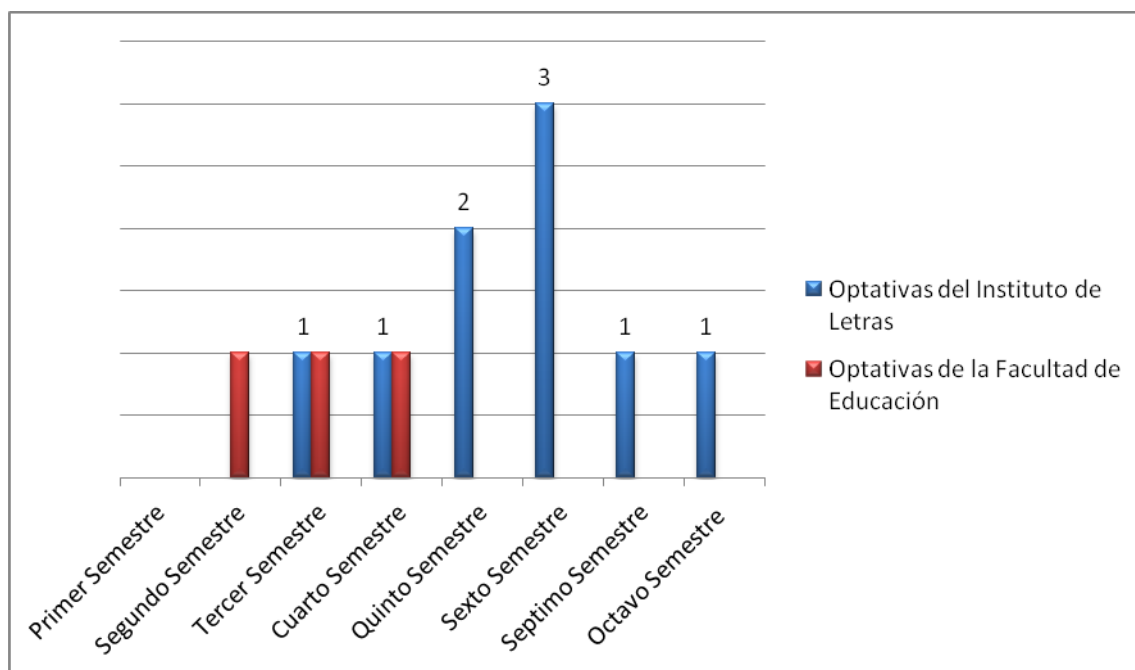
Como podemos observar, hay una gran cantidad de asignaturas en lengua portuguesa, que son obligatorias para los estudiantes. Las asignaturas optativas de educación, como se vio en el gráfico anterior, no tienen vinculación con el español porque están bajo la responsabilidad de la Facultad de Educación y, por lo tanto, no hay en ellas ninguna reflexión acerca de la enseñanza de una lengua extranjera. Las asignaturas optativas en Letras no garantizan que sean de lengua española. En la mayoría de los cursos académicos los estudiantes se matriculan en asignaturas de lengua o literatura portuguesas como, por ejemplo, literatura africana.

A continuación, presentamos la proporción de asignaturas en cada semestre académico para tener una idea de las que están en el ámbito del español y de las que están en el ámbito del portugués en cada curso:



**Figura 7.10. Representación 2 del Plan curricular por semestre académico**

Las asignaturas optativas mostradas en el gráfico 7.10 se refieren tanto a las vinculadas al Instituto de Letras como a las que están bajo la responsabilidad de la Facultad de Educación. Para dejar más claro cómo están distribuidas en el currículum presentamos a continuación un gráfico que muestra cómo están divididas las asignaturas optativas en la carrera de Letras con Español, según su Plan curricular:

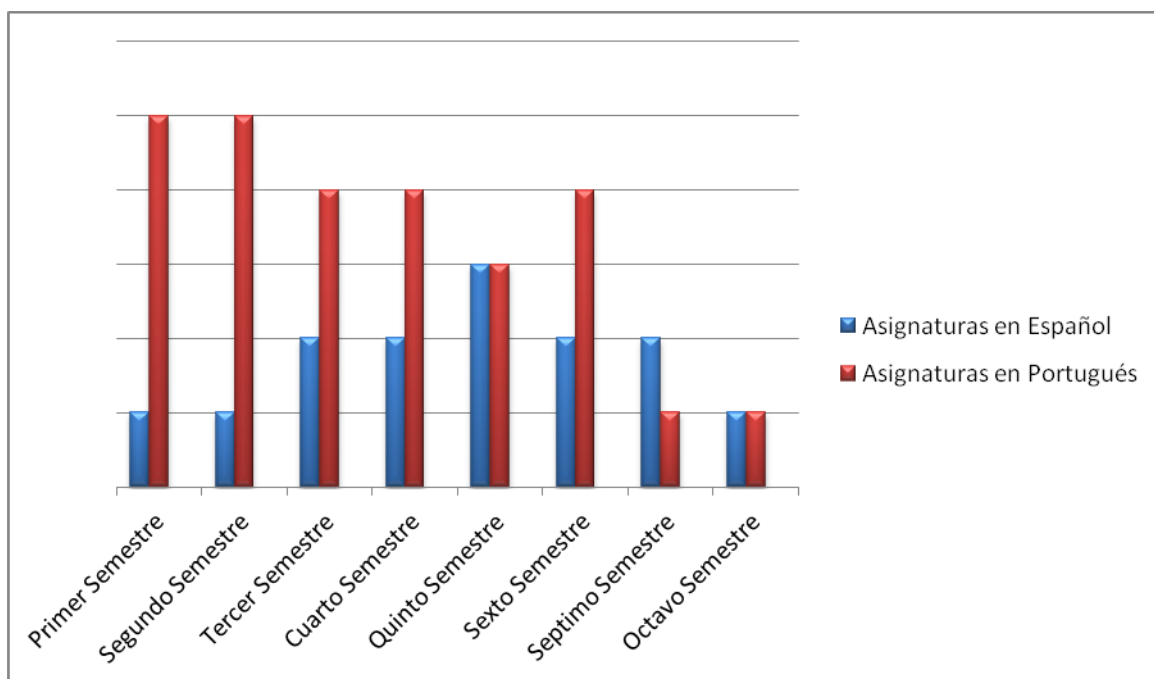


**Figura 7.11.Representación 3 del Plan curricular por semestre académico-Optativas**

Se observa que en el primer semestre no tenemos asignaturas optativas, sin embargo, en los demás sí que hay por lo menos una en cada semestre. En mi experiencia como coordinadora de la carrera pude observar que casi nunca se ofrecían a los estudiantes asignaturas optativas de lengua española y la única alternativa que tenían era cursar asignaturas optativas de lengua y literatura portuguesas para cumplir la carga horaria. La falta de oportunidades para cursar las asignaturas optativas en lengua española, se debe muchas veces a la falta de profesores especializados para impartir la materia.

Si hiciéramos una simulación por semestre contando con que el estudiante cursara todas las optativas de Letras en lengua portuguesa – porque no se ofrecerían las de lengua española–, las asignaturas en portugués superarían en mucho la cantidad de asignaturas cursadas en la carrera de Letras con Español. Esto nos parece contraproducente para la formación del profesor de español como lengua extranjera. A continuación, presentamos un gráfico que muestra la proporción entre las asignaturas ofertadas en español y en portugués si el alumno cursara todas las optativas de Letras en la lengua materna:





**Figura 7.12. Representación 4- Simulación del Plan curricular por semestre académico-Todas las optativas de la carrera cursadas en lengua portuguesa**

Desafortunadamente, la demostración anterior es una realidad que no se puede desechar totalmente. A partir de nuestra experiencia creemos que esta es una situación constante de los estudiantes de Letras con Español de la UFBA.

Este análisis que presentamos es algo que casi todos los profesores formadores tienen pendiente, ya que durante las entrevistas han mostrado preocupación con relación a la cantidad de asignaturas en lengua portuguesa para una carrera que forma profesores que van a ser docentes de lengua española. Podemos percibir en los relatos que siguen el parecer de los profesores formadores:

(03) *Necesitamos rever las divisiones de los contenidos de las asignaturas, principalmente las de literatura, donde la división es por género (P01).*

(04) *Faltan más asignaturas de lengua española. Si estamos formando profesores de ELE debemos concentrarnos más en esa lengua extranjera (P05).*

Desde hace muchos años se advierte en ámbitos académicos y profesionales la preocupación por una formación específica dirigida al tipo de enseñanza. Por lo tanto, cabría preguntarnos si el currículum, tal como está planificado, da soporte al futuro profesor de

español adecuadamente para desarrollar la tarea de enseñanza de la lengua o si la política educativa del portugués es tan dominante que no deja espacio al español.

Hay que recordar aquí que en un currículum de enseñanza de lenguas, generalmente aceptado, las etapas deben ser mínimamente tres: la de aprendizaje de la lengua, considerada como medio de comunicación con el objetivo del dominio oral y escrito del idioma, una segunda etapa de perfeccionamiento de esa lengua en la que se considera el medio de expresión y se persigue un hablar matizado de cuestiones más variadas y, por último, una tercera etapa de ampliación y profundización de las cuestiones relacionadas con cómo enseñar.

De lo expuesto anteriormente se desprende que los conocimientos tanto específicos de lengua y literatura como de metodología y adquisición de lenguas cobran gran relevancia para la formación del profesor de español como LE. No obstante, además de las consideraciones anteriores hay otros “fallos” en el currículum expuestos por nuestros participantes que merece la pena destacar, ya que interfieren en la adquisición de las competencias y de las habilidades necesarias para la formación del profesor de lengua:

- (05) *Hay asignaturas muy buenas, pero con poco tiempo para dedicarse a ellas. Sin embargo existen asignaturas que están en una secuencia irregular, ya que unas pueden dar soporte a otras (E05).*

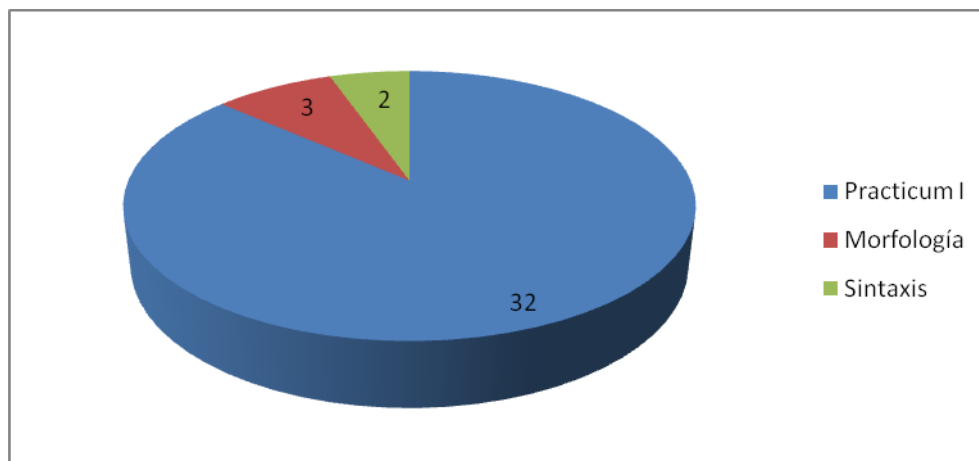
Entendemos que para que exista la integración de las áreas, tan importante en el proceso de formación del docente de español, es necesario componer un todo con sus partes, es decir, formar un sistema armónico entre las asignaturas. En la formación docente, la integración de las áreas debe crear un conjunto de elementos interrelacionados dentro del plan curricular de la carrera. No se debe interrelacionar áreas por el mero hecho de hacerlo, forzando, a veces, esa integración de manera artificial, por el contrario, hay que evitarlo por carecer de todo fundamento. Las acciones se estructuran en marcos de referencia que facilitan comprensiones totalizadoras de forma continua. Cuando integramos algo estamos elaborando un sistema capaz de hacer una proyección transferencial de lo internalizado o aprendido en los distintos campos del conocimiento. Es decir, el estudiante tiene que saber enlazar lo que aprende en cada área.

#### 7.2.4 La asignatura mejor valorada para la formación como profesor de español

Nadie duda de la importancia que cada asignatura tiene en el plan de estudios de una carrera. Sin embargo, el objetivo de la pregunta para este análisis es saber de forma cuantitativa qué asignaturas han sido importantes en la formación del profesorado. Somos conscientes de los problemas que lleva implícitos una buena organización del currículum por la gran complejidad que supone la elaboración del mismo. Pudimos comprobar todo lo que está vinculado a su construcción cuando estudiamos y redactamos los dos primeros capítulos teóricos de la tesis. Como hemos visto son muchas cosas las que están implicadas en esa tarea, por ello, sabemos que muchas veces se da más énfasis a un área en detrimento de otra, aunque no hay mucha justificación para hacerlo así.

En esta primera parte del análisis queríamos saber, a partir de una pregunta cerrada, la intensidad que tienen los conocimientos en la formación, es decir, si las respuestas se referían a una asignatura teórica o a una materia con características prácticas. La respuesta fue la siguiente: un 86,11% de los estudiantes dijo que la asignatura más importante en la formación ha sido *Prácticum I*, que en el currículum corresponde a las primeras reflexiones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, como hemos podido ver en la descripción de la carrera de Letras con Español de la UFBA (cap. 5). En esta asignatura los estudiantes todavía no dan clase, simplemente aprenden a planificar y a debatir los problemas y las dificultades de un aprendizaje de idiomas, pues es la primera vez que se trabaja formalmente la práctica reflexiva con los futuros docentes. Hay que añadir que esta asignatura se imparte en el último año académico de la carrera.

Antes de hacer la pregunta: *Si tuviera que elegir una asignatura, en su opinión, ¿cuál ha sido la más importante o más destacada para su formación?*, pedimos al alumno que contestara lo que primero le viniera a la cabeza. A continuación, representamos la respuesta gráficamente:



**Figura 7.13. Valoración de los alumnos sobre la asignatura que más contribuyó a su formación**

El resultado de las respuestas es bastante significativo y merece la pena que analicemos aquí en qué consisten las asignaturas *Prácticum I* y *II* en el currículum de Letras con Español de la UFBA para intentar entender por qué la mayoría de las respuestas de los estudiantes fue *Prácticum I*. A continuación, se ofrece la descripción de las dos asignaturas con las informaciones que contienen en el currículum de la carrera de Letras con Español de la UFBA:

<b>LET A77 Prácticum I de Lengua Española</b>	
Departamento	Letras Románicas
Carga Horaria:	136 h
Prerrequisito:	Didáctica y Praxis Pedagógica I y 50% de la carga horaria do curso
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Estudio de los métodos y técnicas visando capacitar al alumno para la construcción de prácticas pedagógicas contextualizadas.
Programa:	Presentación y evaluación de los principales métodos de enseñanza/aprendizaje. Estrategias de enseñanza/aprendizaje. Planificación de clases. Evaluación. Relación profesor/alumno/el aula. Cuestiones interculturales en el aula. Micro-aulas.

<b>LETA78 Prácticum II de Lengua Española</b>	
Departamento	Letras Románicas

Carga Horaria:	136 h
Prerrequisito:	LET A77 Prácticum I de Lengua Española
Naturaleza:	Obligatoria
Sinopsis:	Planificación e implementación de la enseñanza evaluación.
Programa:	Elaboración del plan de curso; observación de clase en la escuela básica; regencia (intervención) en clase; elaboración de la memoria final

Como hemos visto anteriormente, en la asignatura de *Prácticum I* el estudiante no empieza a dar clase, sino que es la primera vez en la carrera que reflexiona sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje del español como lengua extranjera. En esta fase, el intercambio de experiencias entre el profesor formador y el alumno es determinante para obtener información sobre elementos que intervienen en una situación de enseñanza y de aprendizaje del español a brasileños, ya que como podemos comprobar a lo largo de esta investigación, es el primer momento en que los futuros docentes van efectivamente a reflexionar sobre la función del enseñante en el desarrollo de la situación educativa y sobre el papel de los aprendices en la construcción o adquisición del saber propuesto. Es necesario en este momento que el profesor formador aclare todas las dudas e inquietudes de los futuros docentes ligadas a la realidad del trabajo con la lengua extranjera en la Educación Básica.

La asignatura de *Prácticum I* está planificada para el último año académico, en concreto para el penúltimo semestre, y es en ese momento cuando el estudiante se siente efectivamente como un profesional de la Educación. Esta materia ha de servir también para crear un clima de confianza entre el profesor formador (profesor tutor de la universidad) y el futuro enseñante.

Será también el espacio donde se podrán comentar y revisar las actuaciones en el aula de la escuela básica y las posibles reacciones del alumnado para, a través del diálogo y del intercambio de experiencias, encontrar posibles explicaciones a lo que puede ocurrir. Es decir, es importante también traer a colación en las discusiones lo que aparentemente no se ve de la profesión docente para incentivar y promover la formación del profesor de español a través de lecturas nuevas que complementen y aumenten la reflexión profesionalizadora. Se hace indispensable, sobre todo, hacer referencia al conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero en un centro educativo y en el aula, con la perspectiva que sitúe al estudiante de Letras en una posición de descubrimiento asociado a los recuerdos de su propia experiencia como alumno y también a los contenidos teóricos vistos en los tres

años anteriores de su formación. Eso inevitablemente lleva al futuro profesor a una reflexión que constituirá un paso más en el proceso de construcción del saber profesional.

Por la importancia de los temas que estudiamos, de acuerdo a la descripción de la asignatura, en esa etapa de la formación imaginamos que por esta razón la mayoría de los futuros docentes contestaron que la asignatura más significativa en la formación es *Prácticum I*, como vimos en la figura 7.13.

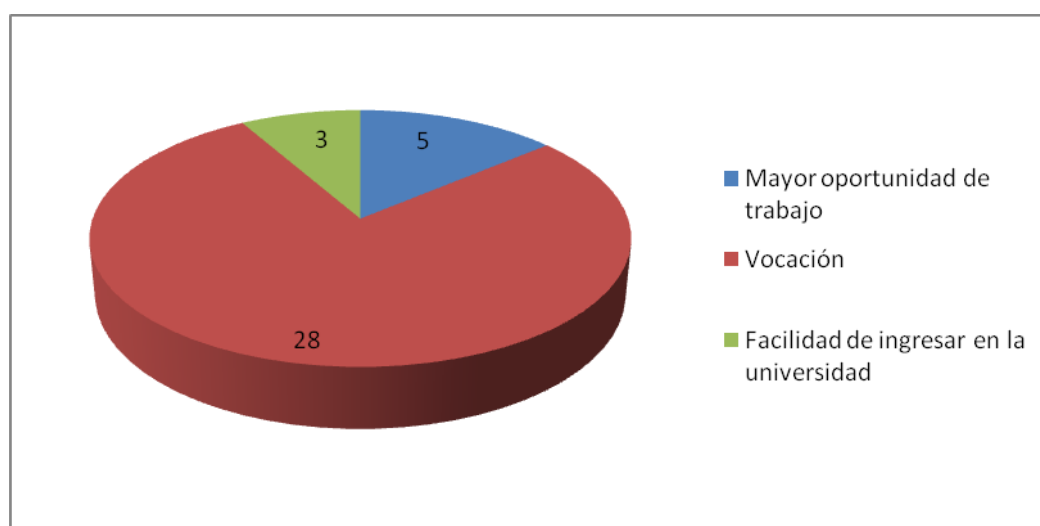
Los cinco estudiantes que eligieron asignaturas de lengua como las más importantes en su formación, seguramente tuvieron experiencias muy provechosas en ellas y pudieron ver la relevancia que tienen en el proceso de formación como profesor de español. Esto quiere decir que aunque la gran mayoría haya contestado que la asignatura más importante ha sido *Prácticum I*, no podemos dejar de resaltar la importancia que tienen las asignaturas de lengua en la formación teórica del profesional de enseñanza de español como LE.

En este contexto, el debate sobre la importancia de los contenidos de lengua en la formación inicial del profesor de E/LE se manifiesta en diversos relatos de los estudiantes durante las entrevistas. Por ello, el profesor formador tiene que calibrar cuidadosamente en cada etapa de la formación docente la *cantidad* y la *calidad* de los temas de fonética y fonología, de léxico, de morfología, de sintaxis, etc., para que haya calidad en la preparación profesional. Si no se adquieren los conocimientos gramaticales, no hay buen profesor de español.

### **7.2.5 La razón que ha llevado a los estudiantes a ingresar en la carrera de profesor de español como LE**

La motivación se define como un factor mental que nos induce a la acción en todas y cada una de las situaciones y ámbitos de la vida humana, sea profesional o personal. Esto nos lleva a pensar que llegar motivado a la carrera va a ser un factor de peso en el proceso de formación docente que desarrolla el estudiante universitario. Pero, sin duda, a lo largo de la carrera habrá otros elementos que influirán en la satisfacción y en el deseo de ejercer la profesión.

Es cierto que muchos estudiantes entran en la carrera “de rebote” y, en algunos casos, por no contar con la nota de corte necesaria para acceder a otros estudios. Sin embargo, en la cuestión 2 de la entrevista cuando preguntamos a los estudiantes que *si tuvieran que elegir una de las alternativas entre (1) Mayor oportunidad de trabajo, (2) Vocación y (3) Facilidad de ingresar en la universidad, para justificar lo que les ha motivado a ingresar en la carrera de Letras*, un 77,77% ha respondido la segunda opción, es decir, por *vocación*, frente a un 23,88% que ha dicho que ha elegido la carrera por *mayores oportunidades de trabajo* y un 8,33% que ha escogido esta carrera por la *facilidad de ingresar en la universidad*, como podemos ver en el gráfico que sigue:



**Figura 7.14. Justificativa de los alumnos sobre lo que les ha motivado a ingresar en la carrera de Letras**

Es de sobra conocido el lugar que ocupa la vocación en el ámbito de la enseñanza y la importancia que tiene a la hora de elegir la carrera universitaria. En cualquier caso, entendemos que la orientación vocacional es prioritaria en la docencia y en otras carreras y, de hecho, será fundamental que dicha orientación pueda estar coordinada con cada sujeto, adecuándose a ellos, a sus condiciones y también a su sistema de valores para ayudarles a optimizar sus propias señas de identidad.

Si afortunadamente prevalece la vocación y la pasión por la docencia en el día a día de los futuros enseñantes, también es preciso reconocer que hay factores de desmotivación:

las circunstancias de violencia, de crispación y de injusticia que existen actualmente en este entorno están intimidando sobremanera la tarea apasionante de la función docente. Estos incidentes no solo afectan a los que afrontan día a día su profesión, sino que también desconciertan y desestimulan a los estudiantes que aspiran a la enseñanza, a los que están por concluir la carrera docente.

#### **7.2.6 Autovaloración de los estudiantes sobre su nivel de preparación y motivación para ejercer la profesión de profesor de español como LE**

La motivación ha sido y sigue siendo un tema destacado en el área de la Psicología Educativa. No hay duda de que el rendimiento de una persona depende tanto de sus aptitudes como de una serie de factores que, aunque sea simplificando, podemos incluir bajo el término genérico de motivación. Así, podemos decir que la motivación es un proceso psicológico natural que dinamiza la conducta en la carrera. En nuestro caso, la motivación académica en la formación inicial del docente es un fenómeno complejo que pone de manifiesto las expectativas y, consecuentemente, el rendimiento del estudiante.

La influencia del nivel de motivación que tenga un candidato a profesor durante su formación determina de manera significativa la confianza que el futuro docente tendrá en su competencia profesional para enseñar a sus alumnos. La relación entre la motivación y el rendimiento o interés puede ser entendida como un sistema de retroalimentación, es decir, la motivación facilita el rendimiento y el interés y estos, a su vez, propician el desarrollo de una motivación positiva. Es cierto que esta relación varía según las circunstancias y características del sujeto. También somos conscientes de que la motivación es una realidad dinámica que sufre variaciones y, lo que es más importante, puede modificarse con un tratamiento adecuado.

De manera general, las personas experimentan distinta reacción ante las situaciones de éxito o fracaso o ante la frustración y el triunfo. Es decir, adoptan distintas estrategias cuando tienen que enfrentarse a una tarea de la que puede derivarse la desilusión o la confianza. Pero, hay personas motivadas por la consecución del éxito, mientras que otras tienden en su comportamiento a evitar el fracaso. Por lo tanto, podemos concluir que la



motivación de los futuros docentes ante la carrera, de la que se puede derivar un éxito o un fracaso, está en función de la importancia que la persona dé al éxito, así como del valor que conceda a la obtención del mismo. Es decir, diferentes atribuciones causales sobre el éxito o el fracaso tendrán distintas consecuencias en las reacciones afectivas de los profesores en formación.

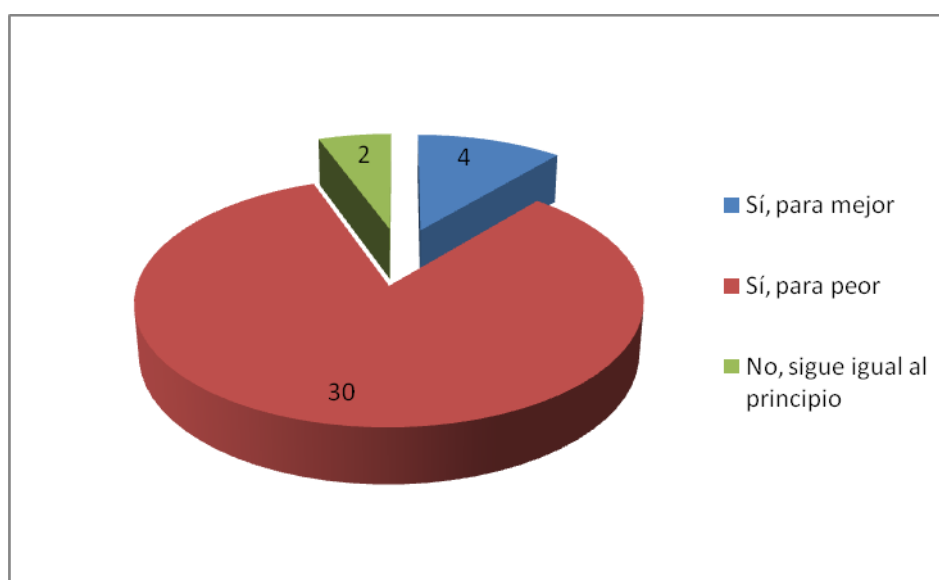
La identificación del origen de la motivación o desmotivación depende del juicio de cada uno aunque, en general, todo el mundo está de acuerdo en que hay diferentes factores internos o externos que influyen en la motivación o desmotivación. Desde la perspectiva del estudiante, pueden ser causas internas, como por ejemplo, la habilidad y el esfuerzo, así como la salud o la madurez. Sin embargo, el profesor formador y el desarrollo del plan curricular de la carrera están entre los factores externos de causalidad. Es cierto que algunos factores externos pueden ser controlados por los futuros docentes, aunque no siempre podamos ejercer este dominio. Pero, el esfuerzo inmediato (causa interna) puede ser dirigido, mientras que la capacidad de esfuerzo del estudiante, así como su habilidad, se consideran factores incontrolables. Hay estudiantes que atribuyen su desmotivación a una falta de habilidad específica para la tarea docente, pero hay otros que pueden achacarla a una falta de capacidad global, y otros a la “decepción” con su evolución en la carrera.

Hay muchas causas que pueden llevar al futuro profesor a desmotivarse o a motivarse aún más durante la carrera. No obstante, la motivación no es exclusivamente un valor que deben aportar nuestros futuros profesores a las clases en la universidad. Es algo que también generamos los docentes formadores a través de nuestro estilo de enseñanza. Enseñar y aprender son actividades comprometidas, no solo porque demandan del futuro profesor y de los profesores formadores tiempo y esfuerzo, sino porque para hacer bien un trabajo de formación inicial el equipo docente de la universidad tiene que comprometerse y reflexionar constantemente acerca de su compromiso. Es decir, estamos comprometidos con los futuros docentes, con la sociedad, con el gobierno y con las escuelas básicas. Tenemos también compromiso con el conocimiento, con la verdad y, principalmente, con el futuro de muchas personas. Por lo tanto, no hay formación docente sin compromiso.

En realidad, nuestro compromiso es tan grande que nuestras actitudes ante el proceso formativo pueden ser incluso más peligrosas de lo que uno imagine, porque indirectamente influyen en la autoestima, la confianza y en la disposición hacia el éxito de la misma forma

que estimulan el desarrollo de la humildad y la curiosidad ante los desafíos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela básica.

Partiendo de las observaciones anteriores y de la importancia que tiene la motivación en el contexto formativo, hemos propuesto en la entrevista la siguiente pregunta: *¿Considera que el interés y la motivación suyos y del resto de alumnos ha variado desde el comienzo hasta el final de la carrera?* Los estudiantes tenían que elegir entre tres alternativas: (1) *Sí, para mejor*, (2) *Sí, para peor* y (3) *No, sigue igual que al principio*. A continuación, representamos mediante un gráfico el resultado de las respuestas:



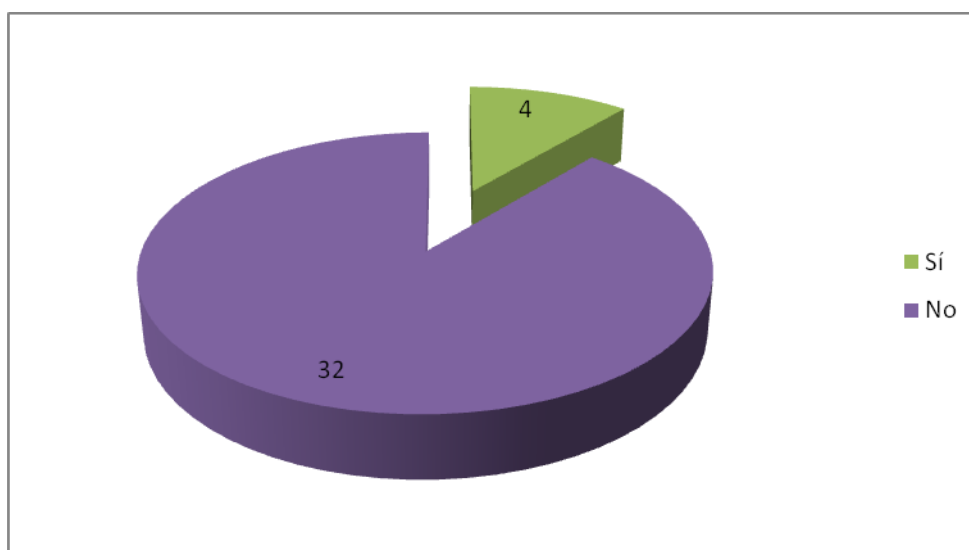
**Figura 7.15. Valoración de los estudiantes sobre la motivación del futuro profesor de español como LE**

Según las respuestas, hay una gran cantidad de entrevistados que, una vez casi finalizada su formación, se siente interiormente “desmotivada” para continuar, y principalmente para afrontar los desafíos de la profesión de profesor de español de la Educación Básica. Decimos interiormente porque, aunque estén desmotivados están terminando la carrera, sea por voluntad propia o por presión de la sociedad o de la familia. En este caso, que un gran número de entrevistados haya contestado que *la motivación ha cambiado para peor* resulta preocupante y hay que intentar que el futuro docente se motive por ese futuro trabajo para el cual se le intenta preparar. En este aspecto particular,

entendemos que las prácticas *in situ* también juegan un papel fundamental para el cambio de postura. Se trata de elaborar objetivos y estrategias por parte del equipo docente universitario en los cuales debería intervenir cada profesor formador para tratar de rescatar de una manera global al futuro docente. Para ello es importante acercarse a la realidad profesional y potenciar los aspectos positivos de ese futuro trabajo.

Por lo tanto, es papel de los profesores formadores informar y orientar sobre las distintas oportunidades de aprendizaje y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, la mejora en el empleo, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo. Actitudes como estas aportan bastante luz sobre el camino de la motivación, ya que casi todos los estudiantes de Letras concluyen la carrera, lo que indica que hay un gusto o interés previo por el oficio en cuestión.

Para completar este punto del análisis asociamos la pregunta anterior a la siguiente: *En su opinión, tras el período de formación, ¿se considera usted preparado para ser profesor de español como lengua extranjera?* Un 88,88% de los candidatos a profesor *no se siente preparado*, frente a un 11,11% que ha contestado que *sí*, como podemos ver en la representación gráfica que sigue:



**Figura 7.16. Valoración de los estudiantes sobre la preparación del futuro profesor de español como LE**

La tarea de enseñar un idioma extranjero requiere que el docente posea la adecuada formación y capacitación pedagógica correspondiente a los procesos que conlleva el aprendizaje del español para brasileños, de manera que su labor e interacción con los alumnos resulte beneficiosa en ambos sentidos. Lamentablemente, la mayoría de los entrevistados no se sienten preparados para esta labor. Lo que podemos percibir es que esos futuros docentes no se sienten preparados porque les falta una adecuada formación. Y, peor aún, muchos no poseen, como vimos, la motivación imprescindible para el acto de enseñanza y de aprendizaje, lo que influye de manera muy negativa en los aprendizajes de sus alumnos.

Tal como hemos visto anteriormente, la motivación es uno de los factores, junto con la inteligencia y el aprendizaje previo, que determinan si los estudiantes lograrán los resultados académicos deseados. En este sentido, la motivación es un medio con relación a otros objetivos, es decir, el alumno es un sujeto activo del aprendizaje, si el aprendizaje es significativo, o sea, si corresponde a sus expectativas, va a existir una actitud favorable por parte del estudiante, lo que quiere decir que existe una motivación. Por lo tanto, uno de los aspectos más relevantes de la motivación es llegar a un comportamiento determinado y preexistente del futuro docente y que ese comportamiento tenga que ver con su futuro profesional. Es decir, la carrera universitaria debe proporcionar al estudiante un aprendizaje que conecte con las necesidades formativas de un profesor de lengua extranjera, de modo que exista interés en relacionar necesidades y aprendizaje. Así, cada futuro docente se verá motivado en la medida en que sienta comprometida su personalidad y en la medida en que la información que se le presente signifique algo para él. Como ya hemos dicho, es cierto que la motivación es multidimensional pero, inevitablemente, refleja la relación entre aprendizaje y rendimiento académico.

Las entrevistas nos señalan que nuestros futuros docentes consideran necesario que asumamos un mejoramiento formativo profesional que les posibilite la adecuación a lo que verdaderamente van a desarrollar en la práctica laboral. Esas consideraciones nos llevan a concebir la formación inicial docente como también un “desarrollo profesional” y, por lo tanto, en ese proceso destacan algunos aspectos fundamentales: el papel de la práctica, de la contextualización con la escuela básica y de nuestro compromiso con la calidad y la adecuación formativas. Entonces, ¿cómo generar motivación y actitudes positivas hacia el aprendizaje profesional en la formación inicial en la universidad? Para completar el análisis

de este punto, el apartado que sigue se refiere a las respuestas de los profesores formadores sobre las mismas preguntas hechas a los estudiantes.

### **7.2.7 Valoración de los profesores formadores sobre la preparación y motivación de los futuros profesores de español como LE**

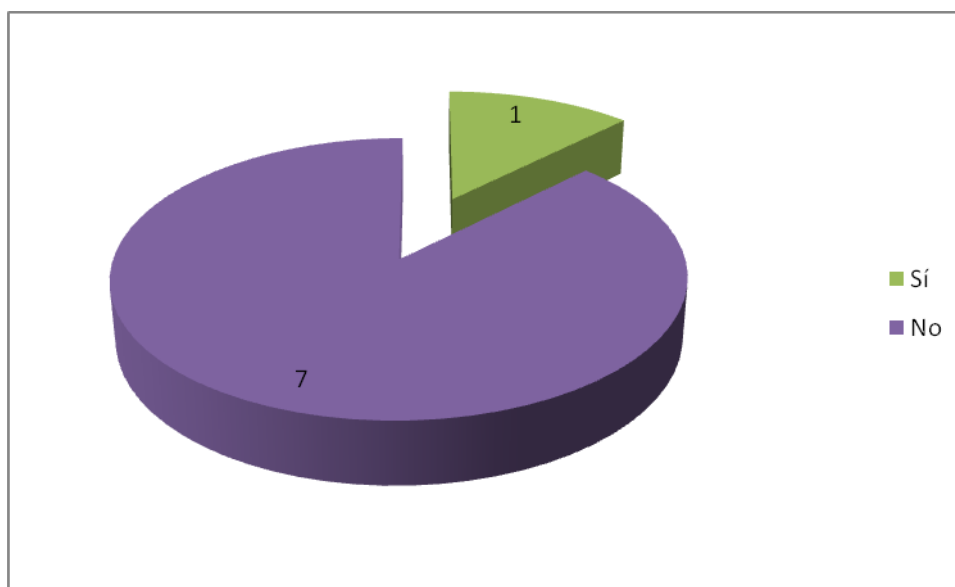
Creemos que para que exista la motivación y preparación inicial necesarias es indispensable que la formación del profesor de español vaya unida a la formación específica y al desarrollo profesional del docente. Se trata, por lo tanto, de concebir la formación como un aprendizaje en constante relación con las necesidades y orientaciones curriculares de la Educación Básica. Esto demanda que la formación se aproxime al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y también a una formación teórica en lengua y literatura españolas muy bien fundamentada. Se considera también la práctica de la enseñanza como una parte dinámica, en continuo desarrollo, por lo que la formación *in situ* es un aspecto muy importante que todos los futuros profesores deben asumir como indispensable.

No cabe duda de que el desarrollo de una cultura profesional tiene que ver directamente con la administración y manejo del currículum por parte del profesorado universitario. La forma de poner en práctica el currículum refleja el modelo de docente que se quiere preparar en la formación inicial, junto con otros procesos paralelos que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio educativo.

De acuerdo con la descripción que hicimos del programa curricular de la carrera de Letras con Español de la UFBA (cap. 5), entendemos que la formación tanto específica como didáctica del profesor de español como lengua extranjera actualmente se encuentran restringidas, es decir, son bastante insuficientes. Así pues, creemos que el primer paso que habría que dar sería cambiar el perfil de profesor que se está formando en la UFBA, asumiendo que son profesores de español, y que la formación específica resulta imprescindible para desempeñar con éxito su tarea en la escuela básica. Además, esta formación especializada del profesor de español debe estar sustentada en principios

científicos, y la praxis didáctica debe desarrollarse desde el principio de la carrera. Así entendemos que se puede evitar, en parte, la desmotivación.

Para saber si los profesores están atentos a la motivación de los futuros docentes, les hemos hecho la siguiente pregunta: *¿Considera usted que los futuros docentes están motivados para ser profesores de español en la Educación Básica?* Nos ha llamado la atención que la gran mayoría de los docentes, un 87,5%, contestó que *no*, frente a un 12,5% que respondió que *sí*, como podemos visualizar en la representación gráfica que sigue:



**Figura 7.17. Valoración de los profesores sobre la motivación del futuro profesor de español como LE**

La motivación es necesaria en los profesores, ya que estos no transmiten únicamente contenidos, sino que también deben ser capaces de motivar el aprendizaje, desarrollar estrategias de seducción y, principalmente, aprovechar el trabajo con el idioma extranjero y colaborar en la formación del ciudadano. Sin motivación el profesor se convierte en un profesional sin pasión que va poco a poco perdiendo su verdadero espíritu y significado.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de que la motivación del profesor es uno de los parámetros que más controversia ha causado en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero. Hablar de motivación del docente es una cuestión delicada y complicada. Delicada porque se pueden establecer ciertos criterios para su medición que no resultan del todo satisfactorios. Complicada porque aunque existan criterios

experimentados en algunas investigaciones para medir la motivación nos parece que resultan muy poco fiables. Pero, lo que nos parece incuestionable es que hay una interferencia directa de la motivación en el resultado de la preparación del docente, es decir, cuando hablamos de eficacia y preparación docente estos están, de una manera u otra, relacionados con la motivación.

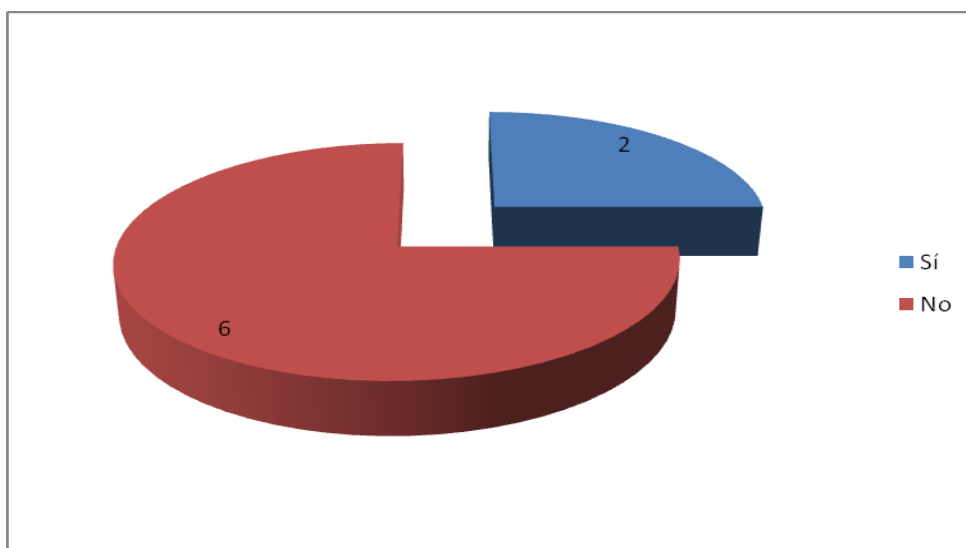
De una manera general, el profesor que está mínimamente preparado es aquel que domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades y conocimientos específicos del idioma) que permite realizar una enseñanza de la lengua extranjera de forma eficaz, de modo que crea un buen clima de trabajo y obtiene unos buenos resultados en el trabajo con sus alumnos. Sin embargo, definir si un profesor está preparado es algo difícil, aunque muchos investigadores han establecido algunas características deseables que todos los profesores deberían tener. Pero, en el caso de los profesores de idiomas, y más concretamente en el de los profesores de español como lengua extranjera, la preparación está directamente relacionada con el dominio de la lengua, los estilos de enseñanza y el conocimiento de los procesos de adquisición y aprendizaje de un idioma extranjero. Es decir, un buen profesor de español para brasileños es aquel que sabe llevar a un mejor aprovechamiento de los recursos y de las actividades, de tal forma que los alumnos aprendan de la mejor manera posible las destrezas necesarias para comunicarse en español correctamente y para formarse como ciudadanos.

En el contexto de la escuela básica brasileña no debemos entender que ser profesor de español es ser un mero instructor que domina perfectamente la materia y se limita a transmitir los contenidos correspondientes. Actualmente, desde una perspectiva pedagógica abierta, el profesor de español tiene responsabilidad en tareas de orientación y educación, que van más allá de las meramente instructivas de conocimiento lingüístico. La enseñanza de idiomas, y principalmente del español en Brasil, ha sufrido en los últimos años un avance significativo, y los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Educación Básica buscan aprender de forma eficaz las destrezas necesarias para comunicarse de forma autónoma en un contexto de habla hispana, así como usar el aprendizaje de la lengua para formarse como personas sociales que están en un contexto determinado.

Por estas razones, actualmente se exige al profesor que actualice sus estilos de enseñanza, que los adapte a los nuevos tiempos, a los contextos y a las demandas de los alumnos de la escuela básica, que buscan en el profesor el vínculo, el enlace entre un idioma

desconocido y sus propias capacidades. Por este motivo, los estilos de enseñanza del profesor de español como lengua extranjera deben adaptarse a todos y cada uno de los alumnos, es decir, el profesor debe convertirse en un guía, orientador y modelo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dicho de otra manera, el profesor debe presentar los contenidos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. Esta sería una buena descripción de un estilo de enseñanza adecuado, en el que el profesor se ha preparado y se convierte en mediador del proceso didáctico. Esto significa también que el profesor es el mediador entre el discente y los contenidos de la asignatura, de modo que las estrategias y estilos de enseñanza repercuten en el rendimiento escolar de su educando. Por lo tanto, el papel del profesor no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta a la formación integral de los estudiantes.

Sobre la base de las consideraciones anteriores hemos hecho la siguiente pregunta a los docentes formadores de la carrera de Letras: *En su opinión, ¿considera usted que el estudiante de Letras con Español de la UFBA sale preparado para ser profesor de español como lengua extranjera?* A continuación, se muestra el resultado de las respuestas representado gráficamente:



**Figura 7.18. Valoración de los profesores sobre la preparación del futuro profesor de español como LE**



No vamos a presentar aquí una lista con las cualidades y estilos deseables que todo profesor debe tener para estar preparado. No se trata de confeccionar una lista interminable llena de virtudes que ninguna persona es capaz de reunir. Lo que buscamos con la pregunta es saber qué impresión tiene el profesor formador sobre los profesores que salen de la universidad. Si el resultado es negativo, como podemos ver que ha sido, nos parece que hay algo que es necesario cambiar o adecuar a las nuevas demandas sociales. Sin embargo, es innegable que el futuro profesor debe tener por lo menos la capacidad de conocimiento y adaptación a los educandos, tanto individual como colectivamente, para lo que es necesario contar con una preparación madura y equilibrada.

Otro aspecto a destacar son los conocimientos didácticos necesarios en la enseñanza de una LE para adaptar los contenidos a las necesidades y características de los alumnos brasileños de la escuela básica. A partir de nuestra experiencia, la práctica *in situ* juega un papel fundamental en el logro de una buena formación y, consecuentemente, en la motivación para que uno siga en la profesión. A continuación, podemos ver en el relato de los profesores formadores la existencia de otros factores que contribuyen a que el futuro profesor siga en la profesión:

(06) *Hay muchas razones particulares del por qué están y la motivación la van ganando con la propia carrera. Depende del momento de la carrera en que están, si están empezando o terminando, y hay de todo, es un poco peligroso generalizar. Y también esa motivación viene muchas veces de fuera, no solamente de la carrera de formación, sino de lo que esperan una vez que salgan, de las posibilidades que encuentren, del por qué quieren ser profesores...* (P02)

(07) *Los alumnos tienen dos grandes quejas. La primera es que no se sienten seguros ni preparados y la segunda es que tienen miedo de lo que escuchan hablar de las escuelas y de los centros de enseñanza con respecto a la violencia y a la falta de respeto. Si ellos se sintieran más seguros como profesores, naturalmente tendrían menos miedo. Pero también, como la realidad social brasileña es complicada, aunque se sintieran más seguros como profesores, creo que el miedo continuaría. El magisterio es una profesión que tiene que ser respetada* (P01).

No cabe duda de que existe una opinión unánime de los profesores de la Educación Básica con respecto al comportamiento o conducta antisocial de los estudiantes en las escuelas. Normalmente estos problemas tienen que ver con conflictos de relación entre profesores y alumnos, o entre los propios estudiantes. En estos casos, se trata de conductas que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula y dejar al profesorado frustrado. Sin olvidar que, en muchas ocasiones, las agresiones pueden ser de profesor a

alumno y no viceversa, es cierto que nuestra cultura siempre ha mostrado una hipersensibilidad a las agresiones verbales, sobre todo a insultos explícitos de los alumnos a los adultos.

Podríamos decir que en los centros se dan muchos conflictos, y de muchos tipos, y también violencia extrema, como por ejemplo un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma. La existencia de conflictos en las instituciones escolares no solamente asusta a los futuros profesores sino que también pone de manifiesto que los episodios de violencia no son hechos aislados que ocurren espontánea y arbitrariamente, como si fueran meros accidentes. Las distintas manifestaciones de comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables. Por lo tanto, los fenómenos de comportamiento antisocial en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen.

Otro aspecto señalado por los profesores con relación a la desmotivación reside en dos puntos: en la falta de organización en la contratación de profesores y en la no identificación con la carrera:

*(08) Pienso que la desmotivación se debe a la falta de organización. En este semestre, por ejemplo, hubo problemas administrativos en la contratación de profesores por causa de problemas burocráticos (P05).*

*(09) Tal vez algunos no sepan si quieren ser profesores. Otros están desmotivados por el propio curso, por las experiencias que tuvieron en algunas asignaturas. Es un poco complejo (P06).*

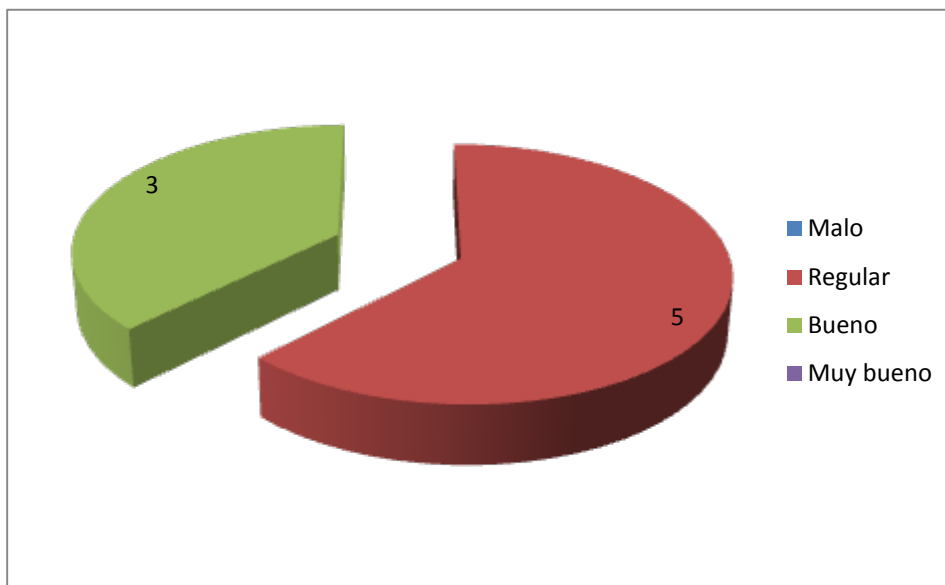
Aún es un poco difícil encontrar profesores preparados para formar a otros profesores. Son muy pocos los profesionales en Bahía expertos en español como lengua extranjera o que hayan cursado un máster o un doctorado en esa especialidad. Por ello, en muchas ocasiones no encontramos profesores para cubrir las plazas que hay. O, en otras ocasiones, no hay otra opción que contratar a docentes formadores que a veces no son lo suficientemente competentes para desempeñar el cargo. La consecuencia de esto es, a veces, una mala experiencia formativa y que el futuro profesor sale sin la preparación adecuada.

### 7.2.8 Valoración global del currículum de Letras con Español de la UFBA

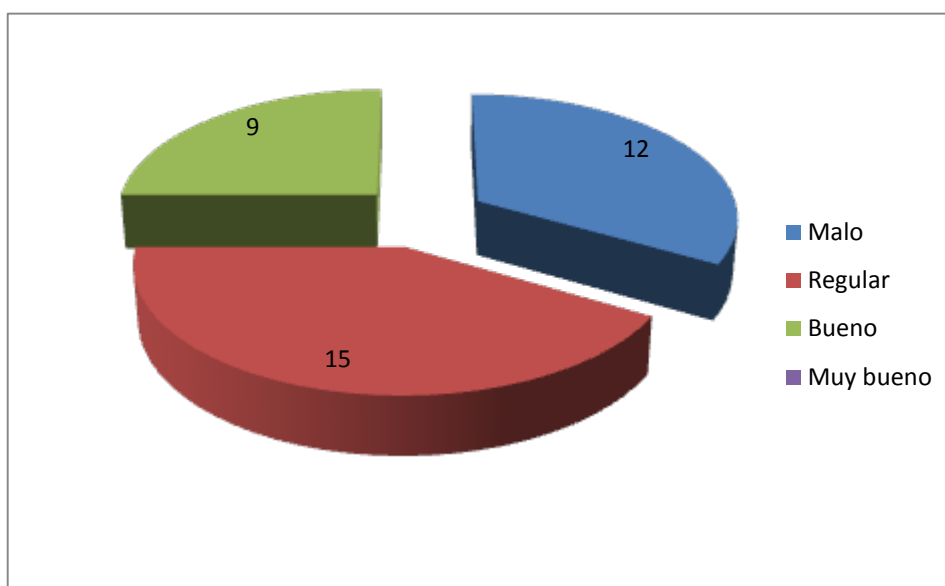
Para profundizar en el análisis de esta primera categoría planteamos la siguiente cuestión de elección múltiple: *¿Qué evaluación global hace usted del currículum?* Nuestra pretensión era verificar de manera general qué concepto tienen los estudiantes y profesores formadores sobre el currículum de la carrera de Letras con Español de la UFBA.

Es sabido que el currículum es mucho más que una serie de contenidos que tenemos que impartir en nuestras clases: también incluye todos aquellos aspectos de orden metodológico y procedimental para ayudar al docente en sus tareas cotidianas de programación, docencia y evaluación. Pero la pregunta se restringía al plan de estudios de la carrera de Letras con Español. Por lo tanto, cuando el profesor formador contesta a la pregunta es consciente de que es él quien establece cuáles son los mejores estilos de enseñanza y los adecua a sus alumnos. La consideración de una serie de actividades y planteamientos y su integración en un acto didáctico constituyen el *cómo* formar a sus futuros profesores. El diseño didáctico desarrollado va a ser responsabilidad del profesor universitario, que exigirá de él una serie de decisiones, como, por ejemplo, establecer el contacto con los alumnos, hacer interesantes los temas de la asignatura, motivar a los estudiantes, saber qué lenguaje utilizar en clase, ordenar las actividades a realizar y principalmente secuenciar y ordenar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, hay otros factores que no están en poder de decisión de los docentes, sino que son resoluciones burocráticas que independen de la conducción dada por los docentes en el desarrollo de la carrera. Esta parte de la enseñanza universitaria supone para el profesor formador el manejo y mantenimiento de múltiples variables, es decir, que constantemente a lo largo de su vida académica deben ser cumplidas, como por ejemplo, la secuenciación de las asignaturas, la carga horaria o los prerrequisitos de algunos bloques de estudio, etc.

Dadas las condiciones anteriores, cuando el profesor formador contestó a la pregunta planteada, seguramente consideró tanto lo que a él le concernía personalmente como aspectos que no eran de su responsabilidad directa o de su control. A continuación, presentamos gráficamente las respuestas de los profesores formadores y de los estudiantes de Letras con Español:



**Figura 7.19. Valoración general de los profesores sobre el currículum de Letras con Español de la UFBA**



**Figura 7.20. Valoración general de los estudiantes sobre el currículum de Letras con Español de la UFBA**

Cuando comparamos las respuestas de los profesores formadores y de los estudiantes verificamos que se aproximan un poco, es decir, un 62,5% de los profesores y un 41,66% de los estudiantes contestaron que hacen una evaluación global del currículum como *regular*. Sin embargo, ningún profesor dijo que el currículum es malo, mientras que un 33,33% de los estudiantes lo evaluó como *malo*. También hubo una aproximación entre los estudiantes y

profesores en la evaluación del currículum como *bueno*, es decir, un 25% de los estudiantes dijo que el currículum es *bueno* frente a un 37,5% de los profesores que contestó lo mismo. Ningún profesor ni estudiante evaluó el currículum como *muy bueno*.

### **7.2.9 El cumplimiento de las expectativas iniciales sobre la carrera**

Para finalizar este apartado sobre la evaluación general de la carrera de Letras con Español de la UFBA queríamos saber si se han cumplido o no las expectativas iniciales sobre la carrera. Sabemos que las expectativas generadas alrededor de la carrera, antes de empezarla, desempeñan un papel importante en el inicio del proceso formativo. Estas se configuran a través de la experiencia en distintas circunstancias y desempeñan un papel relevante en la predicción de conductas en las nuevas situaciones que van a encontrar. Además, las expectativas iniciales son también responsables de otras perspectivas que se refieren a situaciones y comportamientos muy concretos, junto a los correspondientes valores de refuerzo que determinan el potencial de conducta.

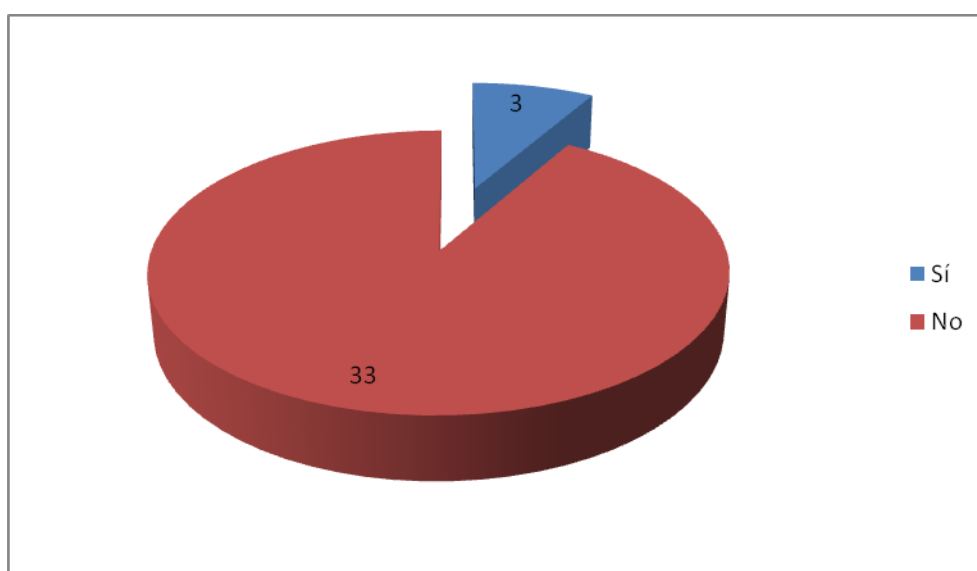
Entre las numerosas definiciones sistemáticas que se han elaborado sobre expectativas, la de Rogers (2009) nos llama la atención porque define las expectativas como un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo. Por lo tanto, cuando hay una expectativa hay una creencia firme y estable que nos permite hacer predicciones con cierto grado de precisión. Cuando esas predicciones no son cumplidas, normalmente pueden influir de manera negativa en el desarrollo de los estudios y consecuentemente reflejarse en las prácticas profesionales.

Cuando los futuros profesores no identifican positivamente las expectativas que han tenido al inicio de la carrera hay un cambio de comportamiento que se produce por causas distintas. El mayor problema es demostrar que las expectativas negativas han producido un efecto dañino y, por lo tanto, se intenta mantener el nivel de rendimiento que se predice anteriormente. La conducta inicial del futuro profesor ante esa realidad es mantener los niveles de logro, siendo difícil a veces la percepción de los indicadores negativos de cambio. Sin embargo, inevitablemente en algún momento la decepción se muestra más evidente y eso puede pasar cuando los futuros docentes empiezan sus prácticas *in situ* y se dan cuenta de que

la realidad no es exactamente la que han mostrado los estudios en la universidad. No obstante, cuando las expectativas son negativas pero, durante el desarrollo de la carrera, el futuro profesor se da cuenta de en lo que verdaderamente consisten sus estudios e interpreta con cautela y somete a revisión esa información verídica, formará a lo largo de la carrera expectativas realistas y podrá controlar los posibles efectos negativos que de ellas se deriven.

La ruptura con las expectativas iniciales que los futuros profesores pueden tener durante el estudio de la carrera, puede llevar a que se desmotiven profesionalmente y no se esfuercen lo suficiente. Por lo tanto, el objetivo de la pregunta: *¿La carrera ha cumplido sus expectativas iniciales?* es evidenciar si el perfil de la carrera, es decir, cómo está estructurada, contribuyó o no a fomentar dudas con respecto a su comportamiento y actitud frente a la profesión docente. Dicho de otra manera, queríamos saber si el no cumplimiento de las expectativas influyó, de una manera u otra, en su proceso de aprendizaje formativo y si condicionó y repercutió indirectamente en el comportamiento, esfuerzo y rendimiento en los estudios de la carrera, ya que esa pregunta complementa la interpretación de las cuestiones que tratan del sentimiento de preparación y motivación analizadas anteriormente.

Planteamos en la pregunta número 36: *¿La carrera ha cumplido sus expectativas iniciales?* A continuación, mostramos gráficamente la contestación de los entrevistados:



**Figura 7.21. Valoración de los alumnos con respecto al cumplimiento de las expectativas iniciales sobre la carrera**

La impresión inicial también es consecuencia de las informaciones previas recibidas, pero creemos que en el caso de una carrera es muy difícil que las ideas previas tengan influencia, porque en la cuestión 2 de la entrevista (figura 7.14), la mayoría de los futuros docentes ha contestado que la vocación ha sido lo que les ha motivado a ingresar en la carrera de Letras. Por lo tanto, cuando una carrera no cumple con las expectativas iniciales, es inevitable que haya una natural desmotivación e inseguridad para seguir en la profesión.

Aunque no se vea tan claramente, a partir de nuestra experiencia percibimos que son muchas las consecuencias que las expectativas positivas y negativas generan en los futuros docentes. Es decir, inevitablemente las expectativas iniciales sobre la formación académica y el cumplimiento de las mismas van a interferir en las actitudes y conductas futuras del profesor, en su propia valoración como persona y como docente, en la forma como organiza el aula, en su manera personal de estar en el aula... En definitiva, son muchos los aspectos que influyen en la formación como consecuencia de una posible decepción o identificación con los estudios.

No cabe duda de que las expectativas positivas en los futuros docentes fomentan un alto rendimiento y, por el contrario, las expectativas negativas potencian un bajo rendimiento académico y son un desánimo para seguir en la profesión docente. Por ello hay que fomentar en los profesores el conocimiento de sí mismos, puesto que muchas veces ni el propio candidato a profesor es consciente de sus creencias ni tampoco de sus ideas sobre la profesión que va a seguir. Esta reflexión es importante para que se autoevalúen y reconstruyan su propia enseñanza, puesto que, si no saben realmente cuál es su pensamiento, ¿cómo van a tener consciencia de lo que de verdad están transmitiendo y realizando con sus estudiantes?

Aquí hay una razón más para proponer que los futuros profesores sean investigadores en su aula y conozcan las características auténticas, el estilo de aprendizaje de sus alumnos y los temas que les interesan, para motivarles a participar en tareas en las que puedan aprender nuevas destrezas, actitudes y conocimientos a través de la lengua extranjera que están estudiando. Además, sería interesante que los futuros profesores conocieran las dudas y problemas que probablemente afectan a los alumnos de la escuela básica y descubrieran las posibles causas del bajo rendimiento que hay, por ejemplo, en el aprendizaje de la lengua extranjera que estudian en las escuelas, como es el caso del inglés actualmente en las escuelas públicas de Bahía. De esta forma, el profesor de lengua va a promover el aprendizaje y el

desarrollo integral de los alumnos eliminando la creencia de que no se aprende una lengua extranjera en la Educación Básica.

### **7.3 Valoración de los conocimientos teóricos**

Cuando la formación de profesores se convierte en objeto de estudio, reflexión y evaluación percibimos que presenta, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se hace preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja. Así que, cuando nos proponemos evaluar una carrera de formación docente es inevitable tocar puntos cruciales del currículum como es el caso de los conocimientos teóricos. La estructuración del conocimiento científico y la forma de enfocarlo en la formación de un profesional que va a ejercer en la Educación Básica, son un reflejo de los problemas que suponen para el sujeto que enseña en las diferentes etapas del proceso formativo del profesional de la educación. Es decir, muchas decisiones sobre la enseñanza en la carrera pueden llevar a dar prioridad a la teoría. Estas decisiones se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan la práctica o la ignoran, lo cual se contradice con lo que es la actividad de un profesor.

Por eso, una de las vías de acceso al complejo problema de la enseñanza del conocimiento científico y de la formación de competencias, en una carrera de formación de profesores, es la epistemología. Esta ciencia es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que están involucrados en la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo. Su abordaje aporta nuevos recursos teóricos y reflexiones que permiten una reinterpretación del sentido de los fallos en la formación. Para la epistemología, la adquisición de conocimiento se fundamenta en las vivencias cotidianas del sujeto. Pero, aquello sobre lo que la epistemología realmente reflexiona son las constantes que se verifican en esas vivencias, en la adecuación y relación sujeto - objeto - sujeto, en la validez de los conceptos que surjan de dicha adecuación y en la posibilidad de predecir o interpretar acciones estableciendo causas o explicaciones.

En tal sentido, el conocimiento teórico es una necesidad en la formación profesional de las personas, ya que como investigadores pensamos y reflexionamos sobre el mundo que



nos rodea y nos absorbe. Sin embargo, tenemos que tener presente cómo modificamos el mundo y cómo somos modificados por él. Es decir, ¿cómo contribuye el objeto de estudio teórico de una disciplina a las actividades en el aula del profesor de español, dado que la adquisición del conocimiento es dinámica? Aunque la teoría esté cargada de normas fijas e inmutables, por variadas razones, el profesor-investigador en la educación tiene el poder de desenterrar o arrancar toda esa urdimbre estática que sustenta la ciencia en su generalidad y, en especial, aquellas propias de su saber disciplinar. O sea, el conocimiento teórico, además de capacitar al docente en la lengua y literatura españolas, debe proporcionarle la capacidad de reflexión constante sobre su ser y su hacer respecto a la enseñanza del español a brasileños y, consecuentemente, esos cuestionamientos deben promover y facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Todos somos conscientes de que, en un corto periodo de tiempo y de forma casi accidental, no se adquiere la capacidad de formar a un profesor de un idioma extranjero y menos con un cierto nivel de cualificación y competencias diversas. Esto ocurre porque los contextos actuales del trabajo docente en Brasil son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias muchas veces son abismales entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres y niños abandonados y maltratados.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que influyen en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Es necesario primero que el docente tenga un bagaje de conocimientos teóricos de la lengua y literatura que le permita elaborar e interpretar teorías incidiendo en las prácticas investigadoras y pedagógicas.

La finalidad principal de la carrera de Letras no es formar profesores que solo resuelvan las situaciones de aprendizaje de lengua, sino profesionales formados con los conocimientos científicos suficientes para poder actuar en la reflexión, en la resolución de problemas, en la investigación e innovación y que puedan contribuir a que las futuras generaciones de alumnos estén mejor preparadas para afrontar los retos que se les presenten al comunicarse en el idioma extranjero. Para ello es indispensable que los conocimientos teóricos sean suficientes y adecuados a su formación.

Por estas razones, nuestra segunda categoría de análisis de la carrera de Letras con español corresponde a los conocimientos teóricos que aporta el currículum y a la forma en la que son administrados en la formación docente.

Cuando hablamos de conocimientos teóricos, específicamente del profesor de español como lengua extranjera, nos referimos tanto a los conocimientos lingüísticos y literarios como a los conocimientos metodológicos de enseñanza de un idioma no nativo. Es importante enfatizar que, en gran medida, la labor del docente depende de su formación: del conocimiento adquirido en su formación inicial universitaria, de la conexión entre los contenidos teóricos y su puesta en práctica en el ejercicio profesional y del dominio de los aspectos técnicos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Sabemos que son muchas las metas que debe perseguir un candidato a profesor de español como lengua extranjera de la Educación Básica a brasileños y, por ello, la adecuación curricular en su formación a veces resulta muy complicada y plantea muchos problemas.

En este apartado, nos dedicaremos al análisis y discusión de los datos que han conformado la **segunda categoría temática**, relacionada con los conocimientos teóricos recibidos. Como hemos expuesto en la tabla 7.1, esta categoría se compone tanto del análisis cualitativo como del cuantitativo.

En algunos momentos del análisis hemos decidido transcribir el fragmento con todo lo que dice el alumno o el profesor formador, es decir, de manera más extensa para que no se perdiera el contexto al que se refería el entrevistado. Muchas veces, al contestar a la pregunta, tanto el estudiante como el profesor quisieron justificar su respuesta y por ello se extendieron en ella. Consecuentemente, hay fragmentos más largos que otros, ya que preferimos ser totalmente fieles, en la transcripción, a lo que había contestado el entrevistado.

En este apartado vamos a analizar las cuestiones relacionadas con la formación teórica del futuro profesorado, en concreto aquellas que hacen referencia a las siguientes subcategorías:

1. Nivel de satisfacción de los estudiantes en lo relativo a la cantidad y calidad de los fundamentos teóricos para una carrera de profesor de ELE.
2. La formación teórica en lengua extranjera.
3. La formación teórica en español como lengua extranjera.

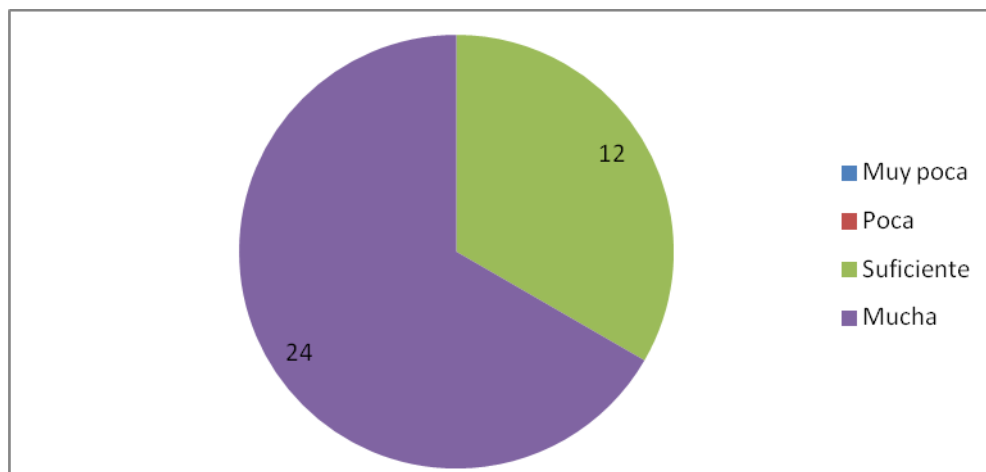
En este bloque de variables vamos a analizar algunos ítems de los cuestionarios de los profesores y de los alumnos. A continuación, presentamos una tabla con las preguntas correspondientes a cada variable:

<b>Dimensiones o categorías</b>	<b>Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los alumnos</b>	<b>Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los profesores</b>
<b>CUANTITATIVO / CUALITATIVO</b>		
Valoración de los estudiantes y de los profesores con respecto a la cantidad y calidad de los fundamentos teóricos para una carrera de profesor de español como LE.	12 y 16	7 y 11
La formación teórica en lengua extranjera.	15	10
La formación teórica en español como lengua extranjera.	12, 13 y 14	5 y 6

**Tabla 7.3. Números de las preguntas correspondientes a las subcategorías**

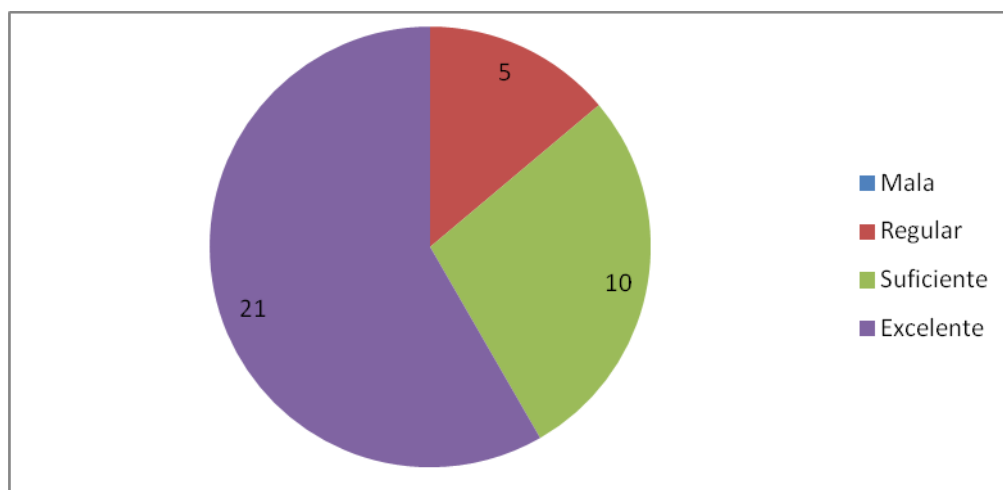
### **7.3.1 Valoración de los estudiantes y de los profesores con respecto a la cantidad y calidad de los fundamentos teóricos**

En este punto del análisis nos interesa particularmente la opinión de los estudiantes, aunque hemos hecho las mismas preguntas a los profesores para poder comparar las respuestas. Esta parte se refiere al grado de satisfacción de los alumnos con respecto a los conocimientos teóricos recibidos a lo largo de la carrera. Queríamos saber si los estudiantes consideran que estos contenidos teóricos son de calidad o no y si la cantidad es suficiente para la formación docente. Con referencia a la cantidad de los conocimientos teóricos nos encontramos con que un 66,67%, es decir, más de la mitad, cree que es *mucha* para la formación, frente a un 33,33% que la considera *suficiente*. Ninguno ha contestado que la cantidad sea *poca* o *muy poca*.



**Figura 7.22. Valoración de los alumnos sobre la cantidad de conocimientos teóricos recibidos**

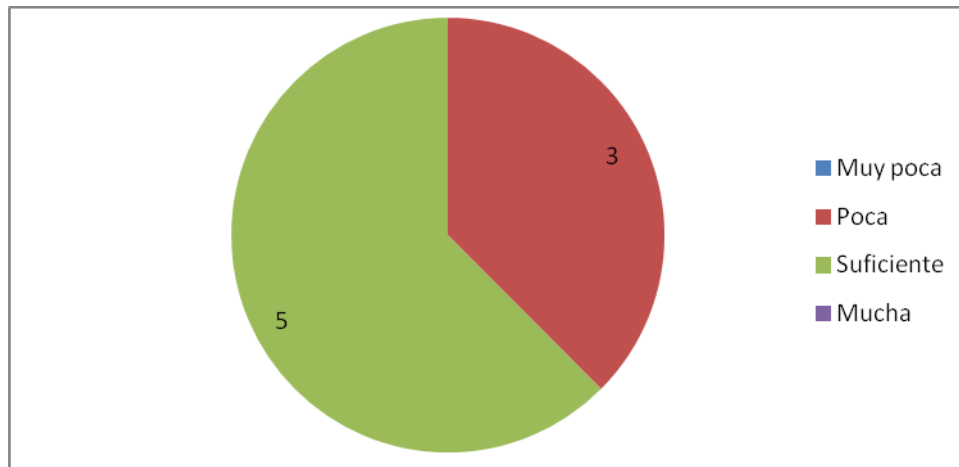
Observamos que, con relación a la calidad de los conocimientos teóricos recibidos, la mayoría de los estudiantes la considera *excelente* (58,4%) o *buen*a (27,8%) frente a una minoría que la ve como *regular* (13,8%).



**Figura 7.23. Valoración de los alumnos sobre la calidad de los conocimientos teóricos recibidos**

Hicimos las mismas preguntas a los profesores formadores para saber si las respuestas coinciden o no. La pregunta principal era la siguiente: *¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos que hay en el currículum de la carrera?* Nos

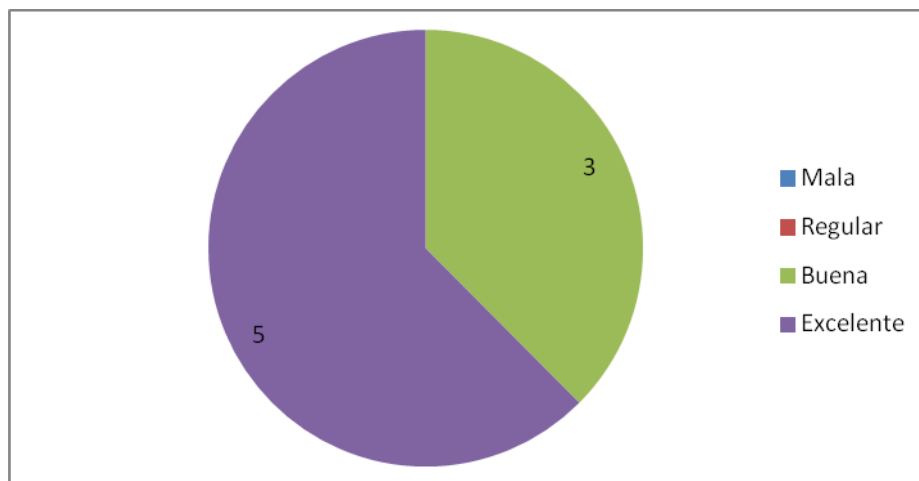
encontramos con el siguiente resultado: un 62,5%, es decir, más de la mitad, cree que la cantidad de conocimientos teóricos recibidos es *suficiente* para la formación, frente a un 37,5% que la considera *poca*. Ninguno ha contestado que la cantidad sea *mucha* o *muy poca*.



**Figura 7.24. Valoración de los profesores sobre la cantidad de conocimientos teóricos ofrecidos**

Percibimos que hay una diferencia significativa entre la opinión de los profesores formadores y la de los estudiantes. Mientras que este último grupo considera que la cantidad es mucha, el primero ni la menciona en sus respuestas. Es cierto que son dos miradas distintas: una desde la perspectiva del docente que siempre piensa que le falta tiempo y que no ha conseguido explicar todo lo que considera importante; y la otra desde el punto de vista de los que reciben los temas y pueden pensar que es demasiada información o que todavía no se sienten seguros de cómo aplicarlos.

Con respecto a la otra cuestión que hace referencia a la calidad de los conocimientos teóricos, el resultado de las respuestas de los profesores es el siguiente: ninguno ha contestado que sea *mala* o *regular*, mientras que un 62,5% dice que es *excelente* y un 37,5% la considera *buena*.



**Figura 7.25. Valoración de los profesores sobre la calidad de conocimientos teóricos ofrecidos**

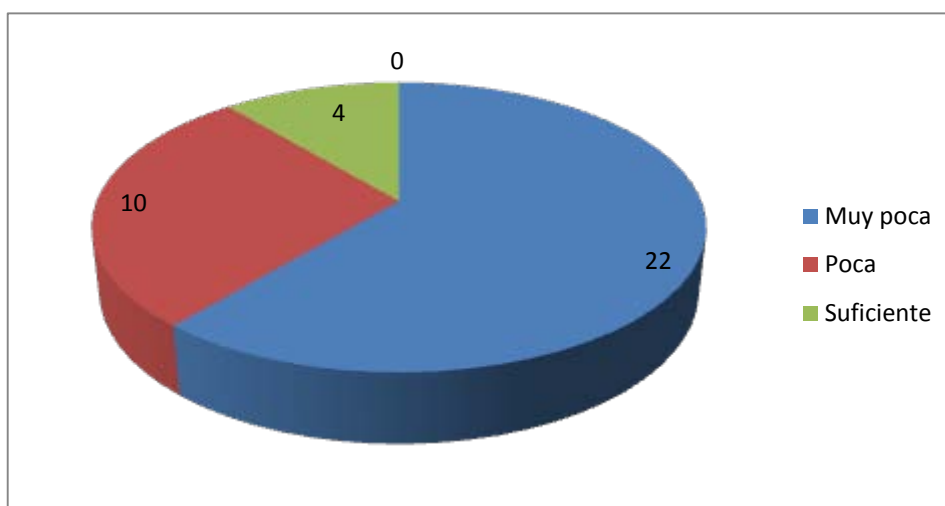
Podemos decir que, según las respuestas tanto de los estudiantes como de los profesores formadores, los conocimientos teóricos ofrecidos en la carrera de Letras con Español de la UFBA son de buena calidad. Sin embargo, la cantidad sobrepasa lo que calificaríamos de suficiente en opinión de los alumnos, pero los profesores de la institución no comparten la misma valoración. Para los formadores la cantidad es suficiente, pero tenemos la impresión de que ellos preferirían que fuera un poco mayor. Creemos que esta realidad ocurre desde hace muchos años en los diversos medios educativos. En la conciencia colectiva de los profesores está la idea de que nunca terminan de completar lo que creen que es “ideal” para sus educandos; tienen siempre la sensación de que les ha faltado algo por enseñar que seguramente los alumnos van a necesitar en algún momento de su desarrollo profesional. Sin embargo, durante la investigación hemos visto que las cosas no siempre son así, y estamos intentando cambiar nuestra forma de considerar la formación docente.

### **7.3.2 La formación teórica en lengua extranjera**

Los datos que ofrecemos de esta parte del análisis provienen, sobre todo, de las respuestas que dieron a la pregunta: *¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de enseñanza de segundas lenguas o lengua extranjera*

*recibidos durante la carrera?* Esta pregunta corresponde, en el cuestionario de los estudiantes, a la cuestión número 15 y en el de los profesores a la número 10. La intención de este análisis cuantitativo es conocer el parecer tanto de los estudiantes como de los profesores sobre la cantidad de temas propuestos para estudios específicos de adquisición de idiomas durante el proceso formativo.

Preguntamos a los alumnos sobre los temas teóricos referentes a la adquisición de idiomas en la carrera de Letras y nos encontramos con que un 61,11%, es decir, más de la mitad, cree que la carrera ofrece *muy pocos* temas de estudio de adquisición de idiomas para la formación de un profesor de lengua extranjera. Un 27,77% afirma que la cantidad es *poca* frente a un 11,11% que la considera *suficiente*. Ninguno ha contestado que la cantidad sea *mucha*.



**Figura 7.26. Valoración de los alumnos sobre la cantidad de conocimientos de adquisición de idiomas durante la carrera**

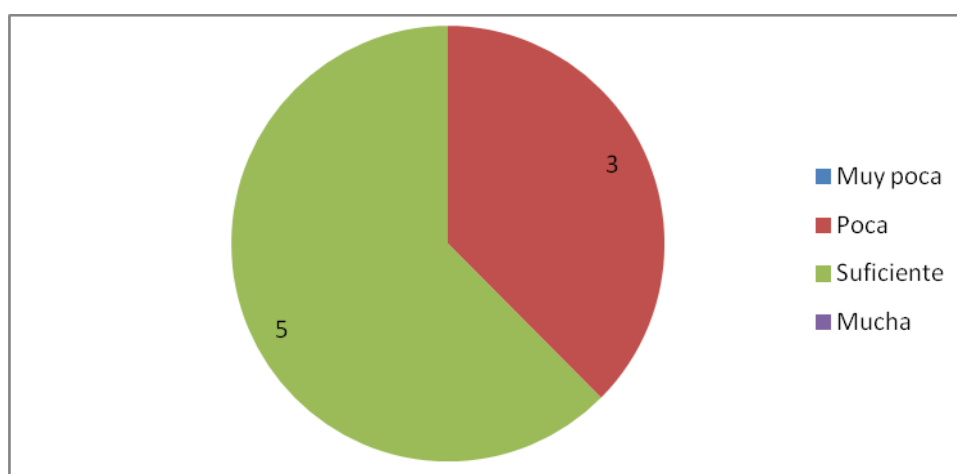
Cuando pedimos al estudiante que justificara su respuesta nos encontramos con varios relatos que revelan la casi inexistencia de temas sobre estudios de procesos de adquisición y de aprendizaje de un idioma extranjero, como podemos percibir en los fragmentos que siguen:

- (10) *Solo conseguimos percibir que la carrera es para formar profesores de lengua extranjera a partir del último año. Antes no* (E09).

- (11) *La carrera de Letras de la UFBA está orientada a la investigación académica, no forma profesores de lengua extranjera. ¡Y punto final! (E20).*

En el último año al que se refiere E09 en el relato 10 se imparten las asignaturas de *Prácticum I y II*. En ese momento los alumnos estudian un poco de metodología y contenidos teóricos específicos de adquisición de idiomas extranjeros. Así pues, podemos concluir que la deficiencia de los contenidos de adquisición de una lengua extranjera deja un vacío en la formación en lo que se refiere a las diferentes teorías que tratan de explicar la adquisición de una segunda lengua, lo que merece ser destacado por sus implicaciones en esta etapa de la formación del profesional de lengua extranjera. Estos contenidos son fundamentales porque por medio de ellos el profesor puede entender los mecanismos que tienen lugar en la evolución psíquica y mental de sus estudiantes. Esto ha sido analizado a lo largo de la historia para, a través de diferentes teorías o hipótesis, tratar de establecer cómo y por qué somos capaces de aprender otras lenguas, y nos parece indispensable para la formación del profesor de una lengua extranjera.

Hicimos la misma pregunta a los profesores formadores para saber si las respuestas coinciden o no. Nos encontramos con el siguiente resultado: un 62,5%, es decir, más de la mitad, cree que la cantidad de conocimientos teóricos recibidos es *suficiente* para la formación, frente a un 37,5% que la considera *poca*. Ninguno ha contestado que la cantidad sea *muy poca* o *mucha*.



**Figura 7.27. Valoración de los profesores sobre la cantidad de conocimientos de adquisición de idiomas durante la carrera**



Entendemos y aceptamos que algunos profesores consideren suficiente la cantidad de conocimientos de adquisición de idiomas vistos durante la carrera. Sin embargo, si integráramos debidamente los temas específicos relativos a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, lograríamos un resultado mucho más favorable en la calidad docente del profesional de la educación.

#### **7.3.1.4 La formación teórica en español como lengua extranjera**

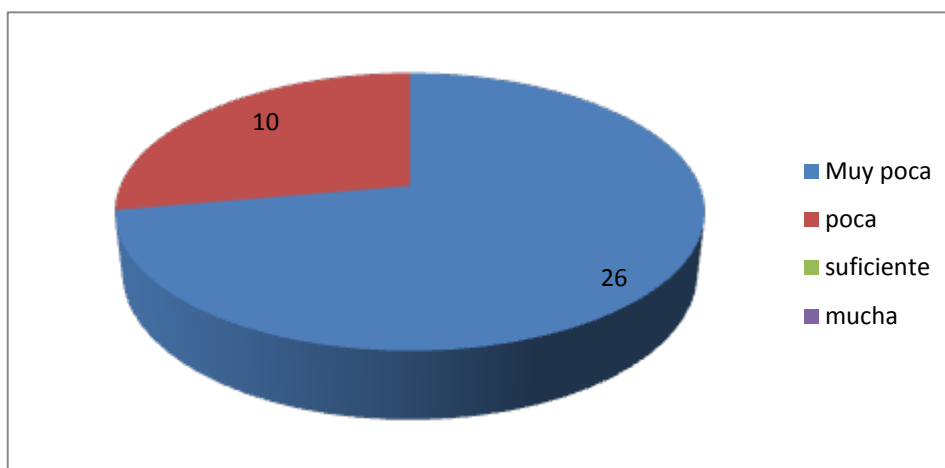
Si buscamos coherencia en la formación del profesor de español para actuar con brasileños, el conocimiento teórico de lengua y literatura debería conformar la parte central de los estudios formativos. No cabe duda de que hay una proximidad entre el español y el portugués que puede ser evidenciada en la coincidencia más o menos relativa de la organización del paradigma morfológico, de la estructuración sintáctica y de formas léxicas de las dos lenguas. Sin embargo, eso solo parece una gran ventaja si pensamos en términos de estudiantes que están iniciando su conocimiento de español. Pero si pensamos en relación a la formación de profesores, eso se convierte en una desventaja, ya que puede promover una fosilización de formas que se asumen como propias del español, y que, sin embargo, no lo son. En este sentido la interlingua que el estudiante aspirante a profesor elabora en el proceso de aprendizaje se instala muchas veces de forma relativamente fija, o al menos no se abandonan algunas de sus características.

Por las razones presentadas anteriormente, se hace necesario saber qué evaluación hacen los estudiantes y profesores del grado de conocimientos teóricos específicos de lengua y literatura españolas en el currículum de Letras con español de la UFBA. Para ello, hicimos dos preguntas a los estudiantes: *¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de lengua española recibidos durante la carrera?* y *¿Cuál es su valoración sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de literatura en lengua española recibidos durante la carrera?* Nos encontramos con el siguiente resultado en la primera pregunta: un 72,22%, es decir, mucho más de la mitad, cree que la cantidad de conocimientos teóricos específicos de lengua española recibidos es *muy poca* para la

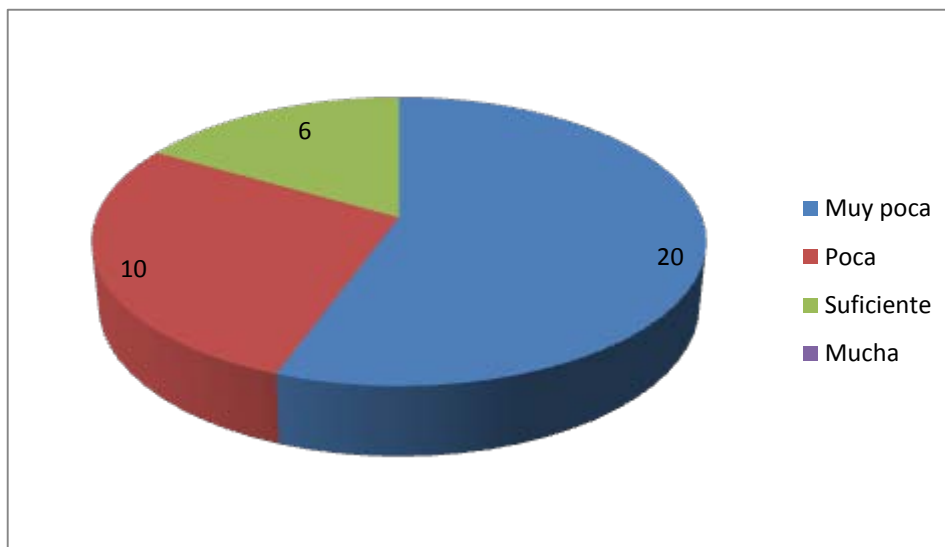
formación como docente de esa lengua, frente a un 27,77% que la considera *poca*. Ninguno ha contestado que la cantidad sea *mucha* o *suficiente*.

El principal supuesto en que se basa la Teoría Cognitiva de Adquisición de una Lengua Extranjera (McLaughlin, 1987) es que aprender una lengua es una tarea cognitiva compleja y, consecuentemente, el proceso de enseñarla tampoco es fácil. El aprendizaje de un idioma extranjero implica la integración de varias destrezas y actuaciones mentales. Estas actuaciones imponen, a veces, la automatización de ciertas operaciones, entre ellas las lingüísticas. Sin embargo, el aprendiz de una lengua extranjera no tiene automatizadas las operaciones lingüísticas. Por ello, debe prestar atención consciente a más operaciones de lo que su capacidad está acostumbrada. El resultado es una actuación lenta que requiere una cantidad grande de experiencia con el idioma. De ahí, la importancia de la cantidad y calidad de conocimientos teóricos sobre la lengua extranjera que van a enseñar, puesto que adquirirán conocimientos sobre un idioma si lo estudian y lo practican.

Con respecto a la cantidad de conocimientos teóricos específicos de literatura española, un 55,55% de los estudiantes cree que es *muy poca*, frente a un 27,77% que la considera *poca* y un 16,66% que la ve como *suficiente*. Ninguno ha elegido la opción *mucha*. A continuación, presentamos los gráficos con las respuestas:



**Figura 7.28. Valoración de los estudiantes sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de lengua española recibidos durante la carrera**



**Figura 7.29. Valoración de los estudiantes sobre la cantidad de conocimientos teóricos específicos de literatura española recibidos durante la carrera.**

El resultado de las respuestas de los estudiantes a las dos preguntas mencionadas anteriormente pone de manifiesto la deficiencia en la carrera de Letras con Español de la UFBA en la formación específica en lengua y literatura españolas. No podemos exponer aquí las razones que llevaron a la universidad a adoptar ese perfil en la carrera, pero sí podemos afirmar que hay un vacío significativo en el plan curricular de la carrera en lo que respecta a la formación específica en lengua y literatura. Esto también se percibe en algunas justificativas de los estudiantes al contestar a la pregunta, como por ejemplo en los fragmentos que mostramos a continuación:

- (12) *Las asignaturas de adquisición de la lengua son pocas para una carrera de formación de profesores de español, pero creo que el mayor problema es orientar la licenciatura para lograr una efectiva formación de profesores (E04).*
- (13) *El plan curricular de la carrera de Letras con Español no es suficiente en la parte de literatura. No tenemos una buena visión de la literatura española e hispanoamericana. Es muy superficial. Lo que hay tampoco nos enseña cómo aplicarla en la Educación Básica (E06).*
- (14) *Falta preocupación y cuidado en formar verdaderamente a un profesor de español como lengua extranjera. Es decir, faltan más asignaturas de español y falta también relacionar lo que aprendemos con lo que vamos a hacer cuando empecemos a trabajar dando clases. A veces nos sentimos perdidos y eso nos frustra (E32).*

El último fragmento, (14), nos hace pensar que al mismo tiempo que la formación inicial del profesorado de español necesita de una buena fundamentación teórica en los contenidos específicos de la lengua extranjera en la que se está preparando al docente, este debe ser formado en el dominio de habilidades específicas para trabajar con su alumnado . Esto le permite al futuro profesor ser capaz de programar y desarrollar tareas propias de un profesor de español de la Educación Básica para adolescentes lusohablantes.

Los estudios de lingüística aplicada, por ejemplo, son fundamentales para permitir al futuro docente descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera. La exploración e investigación de los procedimientos psicolingüísticos determinan estos principios generales dando a los futuros profesores de español la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos que van a utilizar con los aprendices, con el fin de optimizar la práctica docente.

La carrera universitaria debe formar al docente en el idioma que va a enseñar, además de proporcionarle métodos de trabajo que potencien su proceso de enseñanza de una lengua extranjera y mejoren el aprendizaje de sus alumnos. Es fundamental, por ejemplo, resolver dificultades, analizar y reflexionar sobre cuestiones reales de la proximidad entre el español y el portugués, profundizando y explicitando los puntos conflictivos que generan interferencias tanto para el profesor como para el aprendiz de la lengua.

No obstante, lo más importante en lo que se refiere a los conocimientos teóricos está relacionado con el dominio del idioma que van a enseñar. En los relatos que aparecen a continuación, los estudiantes dejan claro que los conocimientos específicos de lengua española todavía son pocos:

- (15) *La carrera necesita preparar más al estudiante para ser profesor de la lengua extranjera, poniendo énfasis en los temas de fonética y fonología, en pragmática, en morfología y en sintaxis. Eso es fundamental para la formación. Lo que hay es poco (E14).*
- (16) *El futuro docente tiene que dominar la lengua y la cultura. Ser crítico e investigador. Pero, hay fallos en la carrera con respecto al dominio del conocimiento lingüístico del español (E37).*
- (17) *El futuro docente tiene que dominar la lengua, su uso, normas gramaticales, variantes, y tener una buena expresión oral (E27).*

Creemos que, para los estudiantes, el modo de enfocar los temas gramaticales en la formación del profesor debe ser hacia una aproximación inductiva en la que el profesor formador intervenga proporcionando claves en el momento y en la medida en que ellos las necesiten. No obstante, de alguna manera podemos decir que el saber gramatical se va construyendo a lo largo de la carrera y que de entrada se puede abordar con reglas explícitas porque se trata de una licenciatura de formación docente. El papel del profesor formador, además de enseñar la gramática también es el de proporcionar medios y soportes para usar esta gramática, descubrirla y, en definitiva, enseñar a aprenderla (Woodward, 2002).

Esta cuestión del análisis de los contenidos teóricos del español nos hace preguntarnos: ¿qué gramática necesita saber un profesor de E/LE?, o, para ser más precisos, ¿qué sistema de conocimientos teóricos gramaticales le puede facilitar su tarea como enseñante a brasileños? Sabemos que la tarea de enseñar una lengua extranjera comporta muchas más facetas que la puramente gramatical.

Pero, creemos que en cuanto a los contenidos gramaticales en sí, para ser profesor de ELE es imprescindible dominar la gramática en sus diversos aspectos (normativos, descriptivos y comunicativos). Además, hay que saber administrar esos conocimientos, ya sea explícita o implícitamente, ya sea atendiendo a la forma o al significado. No obstante, el futuro docente también debe saber lo que es la enseñanza de segundas lenguas y eso requiere una base lingüística multidisciplinar, en virtud, al menos, de la complejidad que entraña el proceso de adquisición y de aprendizaje de una lengua no nativa.

No es solo relevante para el futuro profesor el conocimiento de la gramática española sino también de las “gramáticas transitorias” que manifiesta el alumno en su interlengua. Este modelo metodológico de la interlengua concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la lengua materna y la lengua extranjera que completa el análisis de errores e intenta dar cuenta de la producción total de los aprendices, es decir, de sus producciones tanto idiosincrásicas como correctas.

De esta forma, el profesor debe tener presentes tres tipos de gramáticas diferenciadas: la portuguesa, la española y la de la interlengua, es decir, las manifestaciones particulares de la gramática universal, que va a explicar aspectos fundamentales en el proceso de adquisición del español por brasileños.

En la historia de las metodologías de enseñanza de lenguas, la gramática aparece como uno de los elementos centrales de los diferentes enfoques. Incluso en la primera

formulación de la competencia comunicativa de Hymes, esta juega un papel importante en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, la gestión sobre la enseñanza de contenidos gramaticales en la formación docente debe estar centrada primero en el plan curricular y después en el profesor formador. Es decir, si el currículum no prioriza el conocimiento gramatical de la lengua extranjera en su plan curricular, probablemente sea el profesor formador quien decida cuándo introduce la explicación y cómo la hace. El profesor formador normalmente trata de seguir las fases de planificación curricular de una carrera y, por lo tanto, esta parte imprescindible de exposición a la lengua, percepción de forma y significado, procesamiento y almacenamiento mental, y, finalmente, uso y perfeccionamiento, a veces, se queda relegada a un segundo plano.

Creemos que la carencia en el currículum de asignaturas más específicas de lengua española se debe al predominio de la lengua portuguesa en el plan curricular de la carrera. Como hemos visto anteriormente (capítulos 1 y 2), el diseño curricular de una carrera está directamente vinculado a la política educativa de la institución universitaria. Por lo tanto, mientras haya una preferencia de la política por la permanencia de asignaturas de lengua portuguesa en la formación de profesores de idiomas extranjeros, habrá fallos que consideramos graves en la adquisición del conocimiento de la lengua extranjera.

Así, a partir de lo que hemos analizado, entendemos que el conocimiento teórico en una carrera de formación de profesores de una lengua extranjera debe estar también en constante movimiento crítico y reflexivo y debe ser depurado continuamente en procesos subjetivos e intersubjetivos de reflexión para tener sentido en la práctica diaria de un profesor de idiomas en el aula. El conocimiento teórico-científico debe dar el soporte necesario para que el futuro profesor comprenda y explique los fenómenos del aprendizaje en el entorno escolar.

Ya hace tiempo que el asunto de los conocimientos teóricos en la formación de profesores interesa a los profesionales de la educación, aunque creemos que quizá no se encuentre tan presente en la prioridad de los debates públicos. Pero reflexionar sobre la formación docente no es únicamente debatir sobre la cultura predominante o sobre la metodología obsoleta. Es todo eso y más. Si la teoría no acompaña a la práctica y no potencia la creación de marcos de pensamiento para facilitar la autonomía e independencia de la labor docente, creemos que no cumple totalmente su finalidad.

La finalidad de poner al docente de lengua extranjera en condiciones de intervenir autónoma y críticamente en el aula va a exigir de él una formación intelectual que inevitablemente buscará el propio profesor en formación. El docente necesitará la capacidad de saber actuar adecuadamente ante una determinada situación de aprendizaje específico con lusohablantes, sabiendo buscar respuestas a la misma más que tenerlas preparadas de antemano. Consecuentemente esa actitud llevará al desarrollo de una conciencia y responsabilidad esenciales para el educador. Y, por ello, es indispensable que el futuro profesor tenga un conocimiento teórico amplio y profundo que facilite su labor profesional. En una línea muy similar, Morin (1984) afirma que el conocimiento teórico carente de reflexión es como una filosofía puramente especulativa que resulta insuficiente. Esto quiere decir que la conciencia sin ciencia y la ciencia sin conciencia son inútiles.

La formación fundamentada en los conocimientos teóricos es un elemento importante para el desarrollo profesional, pero no el único y muchas veces tampoco el decisivo, aunque resulte indispensable. Algunos aspectos laborales y de aprendizaje asociados con la fundamentación teórica legitimarán la formación del profesor cuando contribuyan al desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y cuando se dé la mejora de los aprendizajes profesionales en el marco de un colectivo de docentes. Por estas razones, el apartado siguiente de nuestro análisis se refiere a la existencia de la conexión entre la teoría y la práctica en la formación del profesor de español de la UFBA.

#### **7.4 La conexión entre la teoría y la práctica**

Dentro del ámbito de la formación inicial de los profesores de español para actuar en la Educación Básica, el momento presente se caracteriza por la búsqueda de modelos formativos en los que se desarrollen las competencias relacionadas con la práctica docente, y ello a partir de metodologías basadas en un equilibrio entre la práctica en el aula y los conocimientos teóricos. Efectivamente, el equilibrio entre estos dos niveles continúa siendo uno de los retos más importantes en el proceso de profesionalización de futuros docentes.

En los relatos de los entrevistados, una de las razones que se aducen para explicar la falta de interrelación entre teoría y práctica es que muchas de las prácticas formativas van

dirigidas primordialmente a la transmisión de conocimientos. La teoría, es decir, los contenidos teóricos específicos de Letras, conforman el eje central del currículum, y su aplicación práctica queda subordinada a ella, aunque, también según los relatos, la práctica es, en definitiva, lo que más echan en falta durante la carrera.

Para desarrollar esta idea, nos preguntamos cómo es posible que el proceso de formación inicial del docente permanezca inmóvil en contextos sociales de transformación. Somos conscientes de que el sistema escolar dispone de una relativa autonomía y de que la estructura universitaria, en muchos casos, permanece con la misma estructura didáctica de hace años. Perrenoud (2004) expresa que la escuela no cambia necesariamente con el mundo y que es importante que esto sea así, pues la escuela debe ser en parte un oasis que continúe funcionando en las circunstancias más inestables. Pero el autor nos aclara que a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente, porque depende en menor medida del progreso técnico, pues la relación educativa obedece a una trama estable y las condiciones de trabajo y la cultura profesional acomodan a los enseñantes en sus rutinas.

Entonces, ¿por qué deberíamos formar a los enseñantes de forma distinta si su trabajo parece casi inmutable? Porque no podemos esperar futuros docentes críticos y reflexivos si no incentivamos esta capacidad. También porque creemos que el espacio de la formación universitaria puede y debe estimular la práctica reflexiva sobre la manera de enseñar el español, como propone la legislación brasileña<sup>28</sup>, destinando 400 horas de la carrera de formación del profesor a la práctica como componente curricular.

Proponer actividades de conexión entre la teoría y la práctica con ejemplos concretos de enseñanza y de aprendizaje de español a brasileños también es una forma de empezar los cambios, ya que favorece el ejercicio de una práctica reflexiva que se concreta en las prácticas en el aula y repercute a lo largo de toda la vida profesional en una espiral de acción-reflexión-acción. La idea es que el docente sea consciente de que la escuela debe formar a la mayor cantidad posible de personas teniendo en cuenta la evolución de la sociedad, y eso conlleva que la formación profesional de los enseñantes sea el camino para lograr en ellos una práctica reflexiva y una implicación crítica.

Entendemos así que, para que el profesor de español como lengua extranjera logre el desempeño docente que se requiere en la Educación Básica también debe actuar como

---

<sup>28</sup> Resolución CNE/CES n.º 18 de 13/03/2002 y Resolución CNE/CP n.º 02/02 ( ver apéndices).



investigador de su propia práctica educativa. Esta perspectiva le permitirá una mejor comprensión de su papel docente, un conocimiento más claro de su trabajo y una constatación de los posibles problemas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del español a brasileños. De esta forma se pueden conseguir las alternativas ideales para los cambios en el ejercicio profesional con los estudiantes brasileños. Con esta base, el docente podrá diseñar y ejecutar las prácticas educativas adecuadas. Esto es así porque la Educación Básica exige un profesor de idiomas con una formación que responda a las demandas, que su formación sea sólida y flexible, crítica y con referencia a la realidad social y educativa. No cabe duda de que la práctica reflexiva durante la formación inicial contribuye al desarrollo de las habilidades y competencias que debe tener un profesor de idiomas cuando empieza su tarea docente, aunque esa práctica se restrinja, al principio, a la observación investigativa.

Para ello, es de gran importancia que el currículum de la carrera ofrezca condiciones al futuro docente para que se implique críticamente, es decir, para que tenga una participación reflexiva sobre cómo enseñar el español a brasileños durante su formación en el debate social sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad. Entendemos que esa forma de empezar a experimentar la enseñanza permite al futuro enseñante aprender a dialogar con la sociedad, a sentirse parte de una comunidad educativa, aunque de manera parcial, y, de una manera u otra, a hacerse cargo de los desafíos que componen el proceso de enseñanza y de aprendizaje de español a brasileños.

En este apartado vamos a analizar la cuestión relacionada con la existencia o no de conexión entre la teoría y la práctica durante el proceso de formación inicial del futuro profesorado de español. Para facilitar el análisis hemos mezclado las dos modalidades de investigación, es decir, también en este apartado lo cuantitativo y lo cualitativo se apoyan mutuamente. En concreto vamos a analizar las respuestas de los estudiantes y de los profesores formadores. En la tabla que aparece a continuación resumimos los puntos del análisis con las respectivas preguntas de la entrevista:

Dimensiones o categorías	Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los alumnos	Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los profesores
<b>CUANTITATIVO / CUALITATIVO</b>		
La conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE.	25, 26, 27 y 28	12 y 13
Consecuencias generadas por la ausencia de conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE.	27	
La importancia de la conexión entre la teoría y la práctica para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para ser un profesor de español como lengua extranjera.	37 y 29	14 y 15

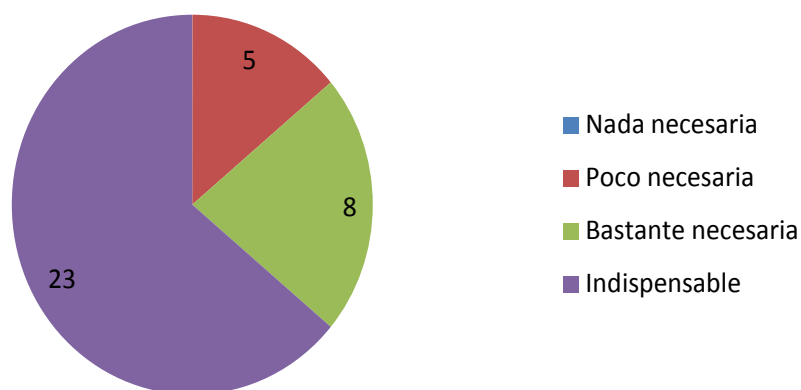
**Tabla 7.4. Números de las preguntas correspondientes a las subcategorías**

#### **7.4.1 La conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE**

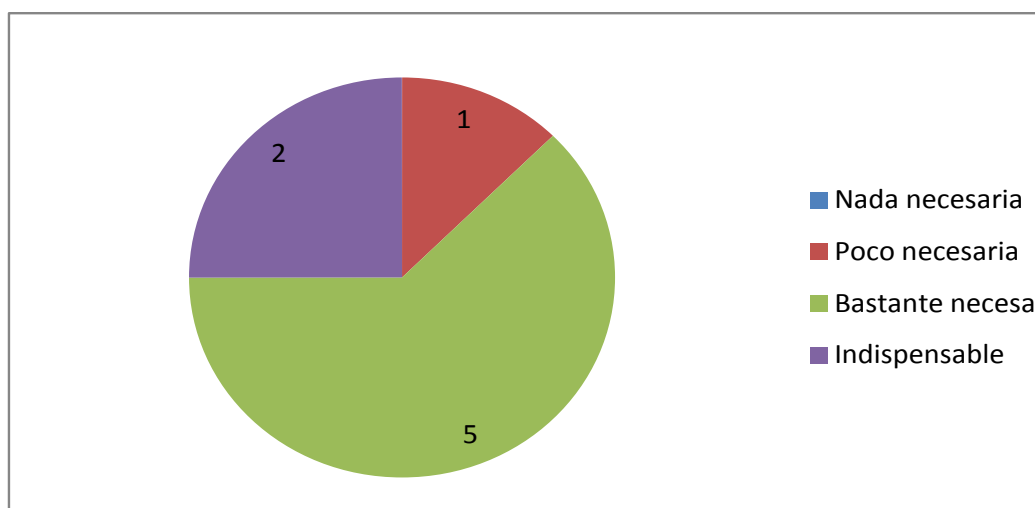
Las opiniones de los alumnos y de los profesores sobre la existencia e importancia de la conexión entre la teoría y la práctica se analizan a partir de las respuestas a las siguientes preguntas: *¿Qué opina sobre la relación entre teoría y práctica durante la carrera? En su opinión, ¿durante la carrera hay conexión entre la teoría y la práctica?* Son pocos los estudiantes, un 13,88%, los que consideran *poco necesaria* la conexión entre la teoría y la práctica en la formación docente, frente a un 63,88% que la cree *indispensable*. El resto, un 22,22%, la considera *bastante necesaria*. También es importante señalar que ninguno ha contestado *nada necesario*.

En comparación con los profesores, hay una pequeña diferencia entre las respuestas, porque para un 37,5% de los profesores resulta *poco importante* esa conexión para la formación. Sin embargo, un 25% respondió que es *indispensable* y el resto de los profesores, un 37,5%, dijo que es *bastante necesaria*. Ningún docente contestó que no es *nada necesaria*.

□



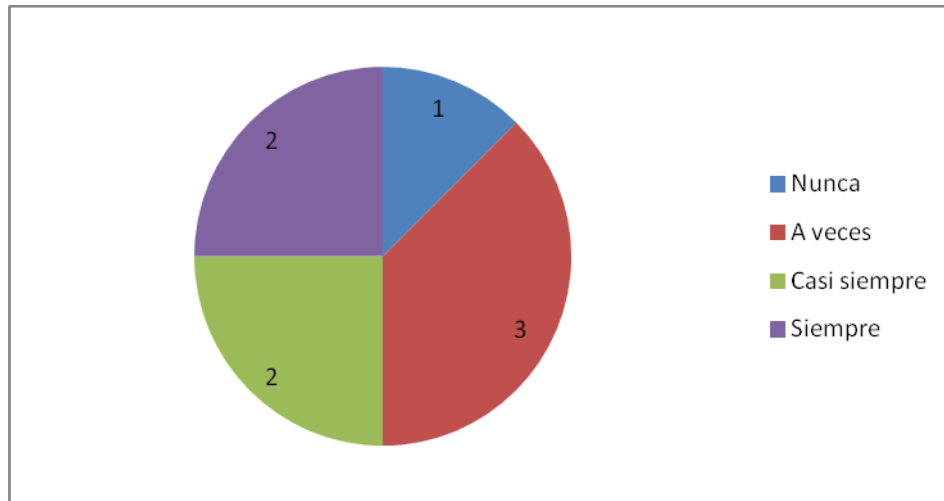
**Figura 7.30. Opinión de los alumnos sobre la conexión entre la teoría y la práctica**



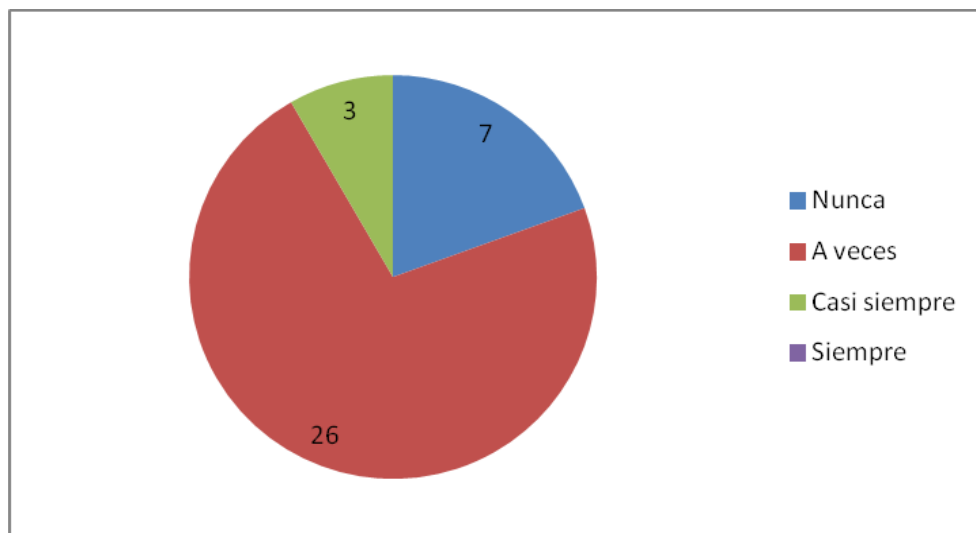
**Figura 7.31. Opinión de los profesores sobre la conexión entre la teoría y la práctica**

En cuanto a la segunda pregunta que se analiza en este ítem, podemos ver que los profesores están muy divididos en sus respuestas. Un 12,5% cree que *nunca* hay conexión entre teoría y práctica, un 25% considera que hay conexión *casi siempre*, otro 25% *siempre* y el otro 27,5% solamente *a veces*. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes, un 72,22%, considera que la conexión entre la teoría y la práctica ocurre *a veces*, frente a un 8,33% que

afirma que se da *casi siempre*. El resto de los aprendices, un 19,44%, afirma que *nunca* se da esta conexión. También es importante señalar que ningún alumno ha contestado *siempre*.



**Figura 7.32. Opinión de los profesores sobre cuándo hay conexión entre la teoría y la práctica**



**Figura 7.33. Opinión de los alumnos sobre cuándo hay conexión entre la teoría y la práctica**

El proceso de formación de profesores de E/LE para brasileños no está exento de las exigencias que inevitablemente conllevan dos idiomas que se formaron a partir de la misma raíz. Al contrario, debido a la complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza y de

aprendizaje del español para brasileños, la sociedad actual ha demandado a la formación de profesionales de la Educación Básica algunos rasgos específicos que le confieren una condición particular dentro de lo general, como hemos visto en el tercer capítulo de la tesis. Por ello, nos pareció imprescindible el análisis cuantitativo de la relación que existe entre la teoría y la práctica en la formación inicial de esos docentes.

La búsqueda de nuevos métodos para llevar a cabo la formación de los profesionales de la educación, de manera que esta alcance más eficazmente los resultados que de ella espera la sociedad, ha llevado a la búsqueda de nuevas prácticas educativas y a nuevos esfuerzos en el plano de la investigación educacional. Pero lo que hemos verificado a partir del análisis expuesto en este apartado es que la práctica formativa continúa siendo la misma de muchos años atrás.

Nuestra conclusión es que, aunque los profesores formadores entiendan que la conexión entre la teoría y la práctica en la formación docente es importante, nos falta mucho todavía para ser conscientes de que es indispensable. Esto ocurre porque aún tenemos arraigado en nuestra concepción formadora que la teoría, de una forma u otra, suplirá la falta de práctica. Pero, efectivamente, las respuestas de los estudiantes nos muestran que esto no es así.

Para expresarlo en términos lógicos: todo proceso de formación de profesionales implica, de manera inevitable, la ruptura de barreras disciplinarias antiguas. Por ello hemos visto en las contestaciones de los futuros docentes que la conexión entre los conocimientos teóricos y la práctica reflexiva es algo indispensable en la formación de profesores de lenguas extranjeras.

De esta forma, es imprescindible que el currículum tenga carácter formativo no solo en sus contenidos teóricos sino también que incluya el uso de esa teoría en trabajos de práctica reflexiva en las clases de la universidad, es decir, una reflexión sobre cómo enseñar. Tendrá ese carácter cuando no sea suficiente con el mero conocimiento de la lengua, sino también con el dominio metodológico específico de la formación de un profesor de español como lengua extranjera, principalmente para brasileños. Es adecuadamente formativo en la medida en que ofrece un ambiente de encuentro y de relaciones teórico y práctico, además de desarrollar en el futuro profesional el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, imprescindibles para un ejercicio profesional de excelencia.

En este sentido, es conveniente abordar lo relacionado con el modo de ejecución del currículum de formación como modelo de actuación para el futuro profesor, así como sus implicaciones epistemológicas. Como ha planteado Imbernón (1994), los modelos con los cuales los alumnos aprenden permanecen y se amplían en la actividad profesional docente, pues se convierten, incluso de manera involuntaria, en un modelo de actuación para el profesor. Así, si asumimos que formar al futuro profesor de lenguas extranjeras es contribuir a la formación de las nuevas generaciones a través de la enseñanza de un idioma foráneo, la ejecución de su formación debe potenciar su desarrollo axiológico a través de lo cognitivo. Ello implica una intencionalidad en el trabajo formativo que, en este caso, no solo debe contribuir a una buena formación lingüística del futuro profesor, sino también a trabajar efectivamente los modos de actuación para este tipo de labor. O sea, del proceso de formación no solo se espera que contribuya a la formación teórica de los futuros profesores, sino también que les enseñe el “qué”, el “cómo” y el “porqué” de trabajar con una lengua extranjera.

#### **7.4.2 El análisis cualitativo: la conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de español como LE**

La preocupación por la calidad de la educación ha llevado a sus teóricos a considerar, entre otros factores, el importante papel que desempeña el docente en el proceso educativo. Aunque este sea complejo y multifactorial, la participación del profesor tiene un impacto fundamental, de manera que puede superar algunas limitaciones propias del entorno educativo. Pero, ¿cómo formar a un profesional preparado para los desafíos escolares si en su formación la teoría y la práctica no se presentan como un núcleo articulador del currículum y base de todo el proceso?

Se hace imprescindible dejar claro que lo que llamamos práctica en este apartado del análisis es la práctica reflexiva, es decir, el análisis teórico de la práctica, o sea, cómo enseñar. Este análisis es para nosotros el punto de partida y de llegada en la formación docente, ya que nadie conseguirá ser un buen profesional de la educación únicamente conociendo los problemas de la profesión o habiendo estudiado algunas teorías al respecto.

En esta parte analizaremos las respuestas de los estudiantes de Letras con Español y de los profesores formadores que participaron en esta investigación para conocer sus opiniones sobre la articulación entre la teoría y la práctica en la carrera y su influencia en la formación docente.

Actualmente, se exige que el profesor de lenguas de la Educación Básica sea un educador que pueda ejercer un rol realmente profesional, autónomo, y que no tenga siempre que acatar y cumplir programas planificados por otros. Es deseable que tenga espacio para tomar decisiones basándose en las características específicas del proceso de enseñanza en el cual está trabajando. Este concepto de docente genera a las instituciones formadoras una serie de retos que implican cambios en sus currículos y en la reflexión sobre el papel del formador de docentes.

La formación inicial del docente de español, responsable de la profesionalización, debe ser la que se ocupe de la construcción de un saber específico, que distinga al profesional docente de otros profesionales. Sin embargo, lo que se percibe, a través de las entrevistas realizadas, es que no todos los formadores comparten la idea de que este saber docente específico pueda actuar como eje articulador de los procesos de profesionalización. Esto se debe a que las concepciones de lo instructivo-teórico-específico y de lo pedagógico sobre cómo enseñar el ELE se han basado en la típica separación curricular entre teoría y práctica. La consecuencia es la poca claridad y la falta de consenso entre los profesores universitarios respecto a cuáles deberían ser los componentes centrales e imprescindibles de los procesos formativos del docente que va a ejercer en la Educación Básica como profesor de español.

Los datos que nos permitieron elaborar este análisis cualitativo provienen, sobre todo, de las respuestas que dieron a las siguientes preguntas: *En su opinión, durante la carrera, ¿hay conexión entre la teoría y la práctica? ¿Esa forma de conexión entre teoría y práctica fue satisfactoria o podría ser mejorada? ¿Cómo?* Para dejar aún más clara la cuestión, en algunos momentos, ampliamos la interpelación: *¿en qué medida la teoría y la práctica están bien relacionadas en la carrera?*

Las respuestas de los estudiantes y de los profesores formadores a las preguntas mencionadas anteriormente nos han dado información sobre muchos de los aspectos que queríamos analizar, pero, al mismo tiempo, nos han llevado a profundizar en otros que no habían quedado claros o sobre los que era interesante seguir investigando. Tanto con los alumnos como con los profesores hemos realizado una entrevista en la que hemos indagado

sobre aspectos y necesidades que consideramos relevantes e indispensables para la formación de los futuros docentes de español como lengua extranjera que ejercerán en la Educación Básica brasileña.

Vale la pena repetir que la práctica en la formación del profesor de español como lengua extranjera a la que nos referimos en este apartado 7.4 del análisis no se relaciona solamente con el contexto en el que los futuros profesores desarrollarán su trabajo. El análisis está asociado, principalmente, a la necesidad de que los estudiantes empiecen a reflexionar, a determinar y a trabajar su pensamiento práctico sobre cómo enseñar. Esta reflexión práctica que va a desarrollar el estudiante universitario será en el futuro la encargada de guiar tanto la interpretación de la realidad durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma extranjero, como la postura educativa que va a tomar en relación con lo culturalmente diferente cuando el educando esté en contacto con un idioma no nativo. El conocimiento que se le proporciona al futuro docente en su formación inicial debe servirle no solo para los saberes específicos de la materia, sino también para entender la realidad escolar y para orientar su práctica efectiva.

A continuación, empezamos nuestro análisis interpretativo con algunas declaraciones de nuestros participantes que muestran cómo está articulada la relación entre teoría y práctica en la carrera de formación de profesores de español de la UFBA. Después de estos fragmentos, comentamos y reflexionamos sobre lo expuesto por los futuros profesores con el propósito de desarrollar la evaluación de la conexión entre la teoría y la práctica en el plan curricular de la carrera de Letras con Español de la UFBA.

- (16) *No queda clara, la mayoría de las veces, la forma en la que se da en la Educación Básica todo lo que he aprendido de lengua y literatura. Es decir, no sé cómo voy a ponerlo en práctica en la escuela. No queda claro cómo se dan en la enseñanza los conocimientos teóricos. Hay una “deconstrucción” de lo que se piensa que es la enseñanza y los propios profesores dicen que no podemos aplicar en la práctica nuestra manera de aprender. Es muy complejo todo ello (E01).*
- (17) *El profesor de la UFBA no hace el enlace entre lo que estamos aprendiendo y lo que vamos a aplicar. La teoría no tiene conexión con la Educación Básica. Vemos la lengua, la aprendemos pero, ¿cómo utilizar esos conocimientos después? (E19)*
- (18) *No hay conexión entre la teoría y la práctica en la carrera. Esto es una crítica general de los estudiantes de la carrera de Letras de la UFBA. Pensar en la práctica no es fácil y creo que por ello no existe aquí. Durante toda la carrera de Letras no se hace alusión al hecho de ser profesor. La relación entre lo que se aprende de lengua y de literatura y la práctica no existe (E37).*



Nos parece que en los tres ejemplos anteriores, los estudiantes conciben el saber docente como conocimiento y que este, como tal, requiere, por un lado, un sustento teórico firme y, por otro, herramientas de control externo e interno. El sustento teórico del saber docente incluye, según los entrevistados, dos dimensiones integradas. La primera es conocer lo que se enseña, los contenidos de la especialidad de la lengua con la que van a trabajar, en nuestro caso el español. La segunda es saber cómo enseñar estos contenidos, es decir, cómo hacer llegar este conocimiento a los alumnos de la enseñanza básica.

Otro aspecto coincidente en el discurso de los futuros docentes es que lo que aprenden de lengua y literatura no se relaciona con la práctica. Esto aparece enfatizado en el segundo fragmento, (17), cuando el entrevistado afirma: “Vemos la lengua, la aprendemos pero, ¿cómo utilizar esos conocimientos después?”, lo que demuestra que la ausencia de práctica reflexiva le ha perjudicado en su formación docente y que le falta algo para completar su aprendizaje profesional.

Lo mismo ocurre con el estudiante E05, fragmento 20, cuando dice: “Veo una teoría muy fantasiosa porque cuando hacemos la práctica *in situ* todo es muy diferente. Hay una distorsión de la realidad. No, no, no, definitivamente, no hay una conexión entre la teoría y la práctica en la carrera de Letras de la UFBA”. La negación tan enfática: “No, no, no, definitivamente, no hay...” estaba cargada de emociones que nos pareció que se acercaban a la rabia o al rencor.

(19) *Hay asignaturas, como por ejemplo Teorías Lingüísticas Contemporáneas, que tienen muchos temas teóricos sin conexión con la práctica y eso es una carga para el estudiante. Los profesores de la universidad están muy alejados de la Educación Básica (E03).*

(20) *Hay mucha fantasía. Estudiamos mucha teoría, pero no está ligada a la práctica. Los textos teóricos y la motivación no están cerca de la realidad de la escuela básica. Hay mucha teoría y poca práctica [práctica reflexiva sobre cómo enseñar], y cuando hay práctica en la teoría no tiene mucho que ver con la Educación Básica. Veo una teoría muy fantasiosa porque cuando estamos en la práctica *in situ* todo es muy diferente. Hay una distorsión de la realidad. No, no, no, definitivamente, no hay una conexión entre la teoría y la práctica en la carrera de Letras de la UFBA (E05).*

En el discurso de los estudiantes de la UFBA, que serán profesores de enseñanza secundaria y bachillerato, las opiniones sobre la relación entre teoría y práctica indican que la primera debe ayudar y dar sentido a la segunda. Es decir, la construcción de este saber sobre la lengua extranjera con la que va a trabajar durante la formación inicial en el aula universitaria, debe operar en el mundo educativo y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del ELE. Es ahí donde se realiza la labor de formar profesionales reflexivos que tengan el conocimiento y la conciencia necesarios para cambiar las metodologías de enseñanza tradicionales existentes en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Es en ese ejercicio formador en el aula universitaria donde el futuro docente podrá empezar el aprendizaje para contribuir de manera significativa a la formación de ciudadanos, como apuntan las Orientaciones curriculares del gobierno analizadas en el tercer capítulo de la tesis.

Un aspirante a docente de lengua extranjera llega a ser profesor a partir de un ejercicio de reflexión y puesta en práctica de lo aprendido y discutido en el aula de la Educación Básica. Lo que podemos percibir es que, para los estudiantes, la integración entre los conocimientos teóricos y la práctica en la formación inicial es indispensable para el desarrollo de una percepción creativa de las posibilidades de mejora de los procesos de aprendizaje. Esto hace de cada reflexión una condición única de aprendizaje en el ejercicio docente, como relatan los estudiantes a continuación:

- (21) *Es un curso muy teórico, pero yo no veo ningún problema en que sea así. Lo que a mí me parece es que nuestras reflexiones podrían también darse pensando en y para el aula de la Educación Básica. No veo problema alguno en teorizar, es solo que casi no pensamos en el aula. La escuela en algunos momentos no existe durante los estudios en la carrera. No parece que vayamos a ser profesores. Parece que seremos investigadores teóricos de la lengua. La práctica no vive sin la teoría, pero no es posible vivir solo de teoría sin pensar en colocar toda esa teoría en la práctica. Es imposible, es demasiado teórico. No existe una conexión entre la teoría y la práctica, de modo que cuando llegamos a los primeros días del prácticum todos estamos muy desesperados sin saber qué hacer. Nos preguntamos: Y ahora, ¿qué hacer con Chomsky y Saussure? Al principio parece que no sirve para nada. (E02)*
- (22) *Solamente conseguimos percibir que la carrera sirve para formar profesores a partir del último año académico. Hay mucha teoría pura y dura sin ninguna conexión con la práctica. Creo que aprendemos a ser profesores también cuando enseñamos o reflexionamos sobre ello (E09).*
- (23) *Lo que vemos en la universidad durante la carrera es mucho más teórico y tiene un carácter academicista más propio de la investigación para la enseñanza. Hacer el puente entre lo académico y la práctica educativa sin la ayuda de los profesionales expertos es muy complicado para los que nunca tuvieron contacto con la enseñanza y*

*de repente se enfrentan a la realidad. Salimos de la carrera llenos de términos técnicos que no están adaptados a la enseñanza básica. El estudiante que termina la carrera y empieza a dar clase solamente con lo que ha visto en la universidad no consigue mantenerse en la profesión. Creo que debería haber una mayor conexión entre lo que desarrollamos aquí y lo que vamos a aplicar en el aula de la escuela básica (E06).*

De una manera general, los fragmentos expuestos aportan pruebas de que la formación docente inicial se ve como un espacio de formación que no logra reflexionar sobre la complejidad de cómo enseñar español en la escuela básica. Tampoco se percibe la huella tan importante que deja el ejercicio de reflexión sobre la acción docente en los futuros profesores. Por estos motivos no logra configurarse como un espacio que tempranamente vincule al estudiante de Letras con lo que ellos llaman *dar clases*, que lo vincule con la realidad de los estudiantes de la Educación Básica y que le ayude a pensar y a razonar sobre la enseñanza de los contenidos del español aplicados a la realidad socioeducativa de la escuela brasileña, con sus sujetos singulares y sus condiciones escolares también singulares.

Estas consideraciones nos remiten a la necesidad de repensar y fortalecer el currículum en el ámbito de la relación entre la teoría y la práctica reflexiva en la formación inicial docente de la carrera de Letras con Español de la UFBA. Se hace evidente, por tanto, la necesidad impostergable de introducir en el desarrollo curricular de la carrera de formación del profesor de ELE una integración verdadera entre la teoría y la reflexión-acción docente contextualizada. Interpretamos así que esa carencia impide la formación de un docente crítico, autónomo y reflexivo.

El análisis que hacen los profesores formadores es convergente con el de los estudiantes. Preguntamos a los profesores de la UFBA: *En las asignaturas que usted imparte, ¿hay una preocupación por establecer una conexión entre la teoría y la práctica?* En las respuestas de los profesores formadores podemos percibir que las declaraciones de los estudiantes son pertinentes y se confirman en las cuatro citas siguientes:

(24) *La verdad es que yo no. Nunca estuve a favor de eso. No sé. Te digo, no es que no haya que enseñar a enseñar, sino que es una discusión clásica y muy compleja, y sabemos que el tiempo no alcanza para todo. A lo mejor el equilibrio está justamente en combinar dentro de las materias específicas esa reflexión pedagógica. O sea, yo estoy de acuerdo con eso y realmente tal vez por la formación que tuve admito que no lo hago. O sea, voy a intentar hacerlo. No lo digo ahora porque me estás entrevistando, pero voy a intentar hacerlo. Pensando de esa manera, sí. Yo no sé si estaría de acuerdo en eliminar materias específicas para poner materias de enseñanza, pero una reflexión compartida parece que sí vale la pena. Porque si no, claro, yo aprendo eso y, ¿qué hago con eso que aprendí?* (P02)

(25) *No. No hago ninguna conexión con la Educación Básica. Solo me preocupan el desarrollo lingüístico, la competencia comunicativa, los conocimientos de gramática, los actos de habla, es decir, la adquisición de la lengua (P05).*

(26) *La verdad es que depende de la asignatura. En morfología y en español avanzado, sí que lo intenté. En otras asignaturas, no (P08).*

(27) *Siempre que es posible sí, pero normalmente no (P06).*

En los relatos anteriores se manifiesta una peculiaridad epistemológica de la formación de profesores de español como lengua extranjera de la UFBA: el objeto de enseñanza del futuro profesor es, a la vez, el medio de adquisición de la lengua. Ello conlleva un dilema en el ámbito de la planificación y ejecución del currículum. El primer elemento del dilema es la pertinencia de tener en cuenta los elementos formales y funcionales de la lengua en el proceso de formación de los docentes atendiendo a la necesidad de enriquecer su bagaje teórico-práctico y, de esta forma, desarrollar su intelectualidad.

El segundo elemento es la pertinencia de favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas para expresarse de forma oral y escrita en la lengua extranjera, alejándose completamente de la práctica reflexiva y considerando que la modelación es la forma conocida más efectiva de enseñanza de la lengua. No queremos con esto decir que no se deban trabajar las habilidades lingüísticas. Lo que nos preocupa es la forma en la que se manifiesta la profesora formadora cuando afirma: “Solo me preocupa el desarrollo lingüístico”. Entendemos que esta postura es difícil de mantener en la formación del profesional de educación, ya que una persona no puede plantearse enseñar un idioma por el simple hecho de conocerlo. Sabemos que hay una gran cantidad de conocimientos que el profesor de una lengua extranjera debe tener y que están involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Compartimos la idea de que una cosa no puede invalidar la otra, es decir, que el profesor formador esté preocupado por la adquisición de la lengua extranjera no implica que vaya a dejar de reflexionar sobre los procesos de aprendizaje. Eso sería retroceder en lo que ya logramos en la formación de profesores, como pudimos comprobar en la evolución histórica (cap. 4) de la formación de profesores en Brasil.

A diferencia de los cuatro profesores anteriores, (24), (25), (26) y (27), los demás profesores entrevistados piensan que la formación teórica y la práctica reflexiva sobre cómo enseñar deben ir juntas, ya que se aportan beneficios mutuamente al poder trasladar los

aprendizajes de un ámbito a otro. A continuación, presentamos algunos fragmentos de las respuestas de los profesores formadores que entienden la necesidad y la importancia de la conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de ELE:

(28) *En todo momento. Yo ya entendí que la teoría es el resultado de la práctica. No es la teoría la que hace la práctica, es la práctica la que hace la teoría. Es decir, ¿quién es el teórico? Es aquella persona más sagaz y también más experta que mira con ojos de investigador lo que está ocurriendo para describirlo. Entonces, la teoría no es nada más que la descripción de la práctica. Yo no creo en una cosa sin la otra. Es mi práctica la que garantiza mi reflexión teórica, y es también mi reflexión teórica la que va a dar a los futuros docentes (mis alumnos) la posibilidad de estar o no de acuerdo con lo que expongo en clase. Yo no concibo la teoría sin la práctica, puesto que son cosas totalmente unidas. Es lo mismo que concebir la lengua sin la cultura, cuando en mi entendimiento son totalmente inseparables (P01).*

(29) *Creo que es fundamental que el futuro profesor sepa que hay un conocimiento que necesita tener y otro que va a transmitir a su alumno de la Educación Básica. Hay una preocupación más pragmática (P04).*

Aunque las declaraciones de nuestros estudiantes ponen de manifiesto que la carrera está centrada en la formación de conocimientos teóricos del futuro profesional, podemos percibir en las dos declaraciones anteriores de los profesores formadores que hay una parte de ellos que es consciente de la importancia de la conexión de esos conocimientos teóricos con la práctica.

En nuestra opinión, no se trata de convertir la parte teórica en práctica, ni tampoco de poner la formación teórica en función de los problemas prácticos del día a día. Lo que sí nos parece relevante es saber desarrollar el currículum para que el futuro profesor actúe mejor profesionalmente gracias a la indisolubilidad entre la teoría y la práctica. Si negamos la visión dicotómica, característica del positivismo, habrá una visión de unidad que se traducirá en una relación simultánea y recíproca de autonomía y dependencia. Teoría y práctica son componentes indisociables de la praxis, y la praxis es la actividad docente. Esta actividad tiene, por un lado, un ideal teórico y, por otro, uno material, eminentemente práctico, que solo de manera artificial podemos separar y aislar.

La visión de unidad entre la teoría y la práctica en la formación del profesor de español orienta el trabajo de formación hacia el *qué enseñar* y el *cómo enseñarlo*, conceptos que van unidos al *para quién* y al *para qué*. Estas relaciones expresan la unidad entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos del currículum de formación docente. Sin

embargo, si la teoría se organiza a partir de las necesidades concretas de la realidad educativa, cumplirá efectivamente su función en la formación del docente de un idioma extranjero. No basta solo con pedir al futuro profesor que observe un contexto escolar y examine algunas clases de lengua de un profesor más experto. También es fundamental que las observaciones sirvan de instrumento para conocer la realidad y reflexionar sobre ella, de manera que pueda saber cómo transformarla cuando esté en el ejercicio de la profesión.

La enseñanza de un idioma extranjero es una profesión y como tal ocupación necesita de una preparación, es decir, de una profesionalización. Dicha preparación debe ayudar a crear competencias y a especializar al profesional para que desempeñe una labor adecuada y de reconocido valor social. El profesor es quien se dedica profesionalmente a formar a otros, quien ayuda a los demás en la adquisición del conocimiento de un contenido específico, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades de aprendizaje y participe activa y responsablemente en su propio desarrollo en las clases.

Denominar a la enseñanza de una lengua extranjera con el término de profesión y hablar de profesionalización es difícil, ya que el sujeto tiene que sentirse seguro con su conocimiento del idioma que va a enseñar y, principalmente, con los requisitos que implica enseñar y aprender una lengua no nativa. Aunque sepamos que la enseñanza puede ser aplicada en todos los contextos sociales y educativos, la actividad laboral de un profesor de idiomas se amplía constantemente. Esto se debe a que en la enseñanza, muchas veces, no se dan las características que se dan en otras profesiones, pues no tiene una estructura de conocimientos que permita elaborar una única teoría de la enseñanza que guíe toda la práctica docente (Gimeno 2002).

En definitiva, para todos los entrevistados citados en esta subcategoría, los conocimientos teóricos son indispensables. Todos son conscientes de que la teoría realmente capacita e informa de los saberes necesarios para el dominio de la materia con la que van a trabajar. Sin embargo, en la carrera de Letras en la que están, durante los tres primeros años, estos conocimientos no dan lugar también a una práctica. La reflexión sobre la práctica permite que la organización teórica del conocimiento pueda, efectivamente, tener validez. Además, hay que tener en cuenta que lo teórico, sin el componente práctico, impide que el alumnado desarrolle algunas habilidades. Impide, por ejemplo, que relacione la teoría con la práctica de diferentes formas, que use las teorías personales a partir de la práctica o que use y reconstruya las teorías profesionales para generar teorías propias a partir de la realidad

educativa que encuentre. Es fundamental que los profesores en formación sepan cómo teorizar, cuándo teorizar y cómo organizar sus teorías, y solo la articulación entre la teoría y la práctica puede permitir que el futuro docente adquiera esa habilidad profesional.

#### **7.4.2 Consecuencias generadas por la ausencia de conexión entre la teoría y la práctica para la formación inicial del profesor de ELE**

Está claro que para la mayoría de nuestros alumnos entrevistados es necesaria una buena formación basada en una reflexión práctica sobre cómo enseñar, además de la especialización propia en lengua española, para hacer frente a la labor docente en la Educación Básica. Para ello, es fundamental que haya una conexión entre la teoría y la práctica, ya que la base del desarrollo profesional es la reflexión sobre cómo aprenden los alumnos para poder enseñarles.

Al profundizar en el análisis de este punto de la investigación hemos identificado en los relatos de los estudiantes tres consecuencias generadas a partir de la ausencia de tal conexión. En otras palabras, en esta parte del análisis cualitativo vamos a presentar algunas de las consecuencias generadas en el proceso de profesionalización docente causadas por la falta de conexión entre la teoría y la práctica.

Nos ha llamado la atención el impacto negativo que puede tener la ausencia de articulación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesor de español como LE que va a actuar en la Educación Básica. Identificamos lo que ocurre en el proceso de formación cuando esta articulación no se da. Para ello, dividimos esta parte del análisis en las tres consecuencias que hemos encontrado y que fueron destacadas en los relatos de los estudiantes por la ausencia de conexión entre la teoría y la práctica en el proceso de formación inicial del docente de ELE: la dificultad de mantenerse en la profesión, sentirse marginado y tener una imagen distorsionada del contexto escolar.

#### 7.4.3.1 Dificultad de mantenerse en la profesión

Empezamos refiriéndonos a la primera consecuencia señalando algunas consideraciones de nuestros participantes:

- (28) *Salimos de la carrera llenos de términos técnicos que no están adaptados a la enseñanza básica. El estudiante que termina y empieza a dar clase solamente con lo que ha visto en la universidad no consigue mantenerse en la profesión. Creo que debería haber una mayor conexión entre lo que desarrollamos aquí y lo que vamos a aplicar en el aula de la escuela básica* (E06).
- (29) *En mi opinión el profesor no sale formado. Tengo miedo de encarar la realidad, ya que cuando estamos estudiando aquí pensamos que vamos a cambiar, pero cuando llegamos a la práctica es otra cosa muy diferente* (E17).
- (30) *Me da miedo ir a la escuela básica. Echo en falta en mi formación algo relacionado con ser profesor. Quiero ser profesora. Lo que la universidad nos ofrece es muy poco. Creo que durante la carrera deberíamos haber tenido por lo menos una asignatura de práctica reflexiva sobre la docencia [cómo enseñar]. Estoy en esta carrera porque quiero ser profesora* (E36).

Ante los requisitos que inevitablemente exige la profesión docente, cuando la formación presenta fallos relevantes, normalmente el resultado son profesionales que, probablemente, “no consiguen mantenerse en la profesión”. Esto no significa que solo la formación sea la responsable de ello, pero esta puede ayudar a cumplir esas exigencias. Por ello, los profesores formadores tenemos que fortalecer el valor formativo de reflexionar sobre *qué enseñar* en esos futuros profesionales. Es decir, debemos destacar la función pedagógica de la profesión docente específicamente en lo que se refiere a los procesos de adquisición de una segunda lengua. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, esta profesión es una búsqueda, un encuentro y una construcción que se realiza de manera compartida y que abre espacios para una reflexión y un diálogo permanentes entre lo teórico y lo práctico. Tanto es así, que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE nos plantea dilemas, controversias, dudas e ideas de magnitudes tan diversas y variopintas que lo enriquece y lo caracteriza de forma específica cada día más.



Fijémonos ahora en la afirmación que hace una futura profesora cuando dice: “El estudiante que termina el curso y empieza a dar clase solamente con lo que ha visto en la universidad no consigue mantenerse en la profesión” (E06). Declaraciones como estas nos hacen pensar que la mayoría de los estudiantes universitarios llegan aquí por amor o deseo de ser docentes y por ello protestan por la necesidad de una formación también práctica.

Es evidente que, en el ámbito educativo, contamos con excelentes profesionales de diversas disciplinas que superaron muchas dificultades formativas y, por vocación, llegan con un nivel excelente de profesionalidad. Sin embargo, el hecho de que uno tenga vocación no garantiza una buena actuación. Al contrario, durante las entrevistas vimos muchos estudiantes con un gran deseo de enseñar pero que no saben cómo hacerlo y, por ello, como echan en falta la conexión entre teoría y práctica, sienten dificultad para seguir en la profesión. Entendemos que la universidad debería asumir el reto de formar también pedagógicamente a nuestros futuros docentes antes de lanzarlos a afrontar todos los problemas que involucra un proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero.

No es necesario decir que el dominio del español es absolutamente imprescindible en la formación de profesores de la enseñanza básica. Sin ese conocimiento, el resto es insignificante. Sin embargo, estamos comprobando que es imprescindible también que la formación de profesores tenga un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos y teniendo como referencia el trabajo escolar. No se trata de adoptar una metodología para la formación docente basada solamente en prácticas ni, mucho menos, de seguir las tendencias anti-intelectuales en la formación de profesores. De lo que se trata es de renunciar a la idea de que la profesión docente debe centrarse en la capacidad de transmitir un determinado saber. Lo que caracteriza a la profesión docente son las actividades prácticas y las que se realizan desde un punto de vista teórico y metodológico. Aquí nos referimos a la práctica reflexiva de posibilidades sobre cómo enseñar una lengua extranjera.

Por ello, enfatizamos una vez más la importancia de reforzar la necesidad de que exista conexión entre la teoría y la práctica en la formación docente, es decir, de propiciar una reflexión didáctica en el espacio teórico. A través de la investigación teórica y práctica se pueden discutir ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y elaborar perspectivas comunes sobre los desafíos del aula. A través de las discusiones e intercambios de experiencias, se construye un sentimiento de clase y de identidad profesional que es esencial para que los

profesores en formación se apropien de los procesos de cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención e identificación con la labor que van a realizar. Esto es así porque los casos que son prácticos y reales solo se pueden resolver a través de un análisis que, partiendo de ellos mismos, necesariamente movilicen conocimientos teóricos. La formación ganaría mucho si se plantearan investigaciones y discusiones, preferentemente, en torno a situaciones concretas del proceso de enseñanza y de aprendizaje del español para brasileños, de problemas escolares relacionados con la lengua extranjera o sobre el programa de la lengua.

Esta concepción de formación lleva a la búsqueda de un conocimiento pertinente, que no es una mera aplicación práctica de una teoría cualquiera, sino que exige siempre un esfuerzo de reelaboración y de rescate de lo teórico para actuar en la enseñanza. Esta es la esencia del trabajo de formación del profesor, concebir la formación de profesores en un contexto de responsabilidad profesional, sugiriendo una atención constante a la necesidad de cambios y de adaptación a las necesidades de los aprendices.

#### **7.4.3.2 Sentirse marginado**

Es evidente que las personas que ingresan en una carrera universitaria tienen de una manera u otra unas expectativas positivas sobre lo que van a hacer. Con los futuros profesores de español no es distinto, pues ellos también poseen actitudes, motivaciones e ideas previas sobre la docencia y sobre su formación inicial que, inevitablemente, influyen en la formación de la identidad profesional docente. Por esta razón, debemos tener en cuenta, en los procesos de formación del profesorado, que para mejorar el diseño instructivo y las actividades reflexivas sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, los futuros docentes deben estar motivados e interesados en adquirir una formación inicial adecuada para el ejercicio de esta compleja profesión.

Por lo tanto, la forma en que el futuro profesor entiende y valora su formación inicial interfiere en el grado de interés profesional por la docencia y en su desarrollo como profesor. Aunque la mayoría de las personas coincide en que la docencia es una profesión compleja y que se necesita una buena formación inicial para su ejercicio, percibimos que muchos estudiantes sienten una empatía con la carrera y se frustran cuando se dan cuenta de que esta

es demasiado teórica y que en ella se reflexiona poco sobre la práctica, hasta el punto de *sentirse a veces marginados*, como podemos percibir en las declaraciones que siguen:

- (31) *Hay una distancia muy grande entre la teoría y la práctica, percibimos eso día a día. Quien quiere ser profesor se queda al margen. Hay un fallo total en la formación, a veces me sentí marginada* (E27).

Interpretamos el *sentirse marginado* como si el estudiante viviera una situación de aislamiento dentro de la carrera, como si el hecho de querer ser profesor causara un rechazo por la falta de integración de objetivos que quiere lograr con el estudio. Es decir, él no solamente quiere saber sobre la lengua, sino que también desea saber enseñarla y, cuando los objetivos del desarrollo curricular de la carrera no coinciden con sus objetivos y con lo que él esperaba de su formación, le genera una sensación de estar al margen del contexto, como podemos percibir sutilmente en el siguiente relato :

- (32) *Eché en falta la ligación entre la teoría y la práctica educativa, que parece no ser el propósito de la carrera ni tampoco de los profesores universitarios. Por ejemplo observar las clases y después comparar y discutir en las aulas de la universidad podría ser una alternativa para satisfacer esa gran carencia que hay en la carrera* (E24).

Como hemos visto en el apartado 7.2.6, el interés y empatía con la carrera se deben a diferentes factores internos o externos que influyen en la motivación y en las ideas previas sobre la formación inicial. Como entendemos que todos estos aspectos están directamente relacionados con el desarrollo inicial de la identidad profesional docente, en el momento que surge el sentimiento de marginalidad percibimos que “sentirse marginado” se debe también a que la carrera se caracteriza por estar masificada y ser poco profesionalizadora en la práctica educativa, ya que los estudiantes conceden gran importancia a la necesidad de adquirir destrezas docentes que permitan motivar y ayudar a sus alumnos en el aprendizaje del idioma español. No obstante, los futuros docentes señalan la necesidad de adquirir un conocimiento amplio de los contenidos teóricos para saber transmitirlos con claridad, así como la importancia de la experiencia vivida en las escuelas como parte indispensable en la formación docente, como podemos constatar en el fragmento que sigue:

- (33) *Nuestra carrera de Letras es esencialmente teórico- académica. Ha dejado un hueco en la formación del profesor que va a trabajar con alumnos de la Educación Básica. Esa crítica la hice durante todo el curso. Aprendemos muchas cosas, pero falta el*

*conocimiento de cómo hacer el cambio educativo en el aula, es decir, saber cómo enseñar (E35).*

Estamos convencidos de que es importante la evaluación periódica de una carrera, en la que los futuros docentes sean escuchados y puedan exponer sus expectativas y necesidades. No obstante, el análisis de las necesidades se tiene que hacer desde una reflexión global para tener una visión amplia de la realidad existente en los centros de Educación Básica. Es decir, la profesionalización del futuro docente, como expone Imbernom (2002), logrará el desarrollo competencial no solamente mediante la formación inicial y permanente sino también gracias al ejercicio de la práctica reflexiva sobre *cómo enseñar* durante la formación inicial del futuro profesor de lengua. El equilibrio entre las posibles expectativas personales y la calidad formativa inevitablemente exigirán de la universidad y del gobierno unas políticas educativas claras que definan unos itinerarios profesionales y unas organizaciones de formación coherentes con las necesidades educativas y formativas del tiempo y del espacio. Es decir, el currículum de formación inicial del profesorado debe tener claro el profesional que quiere formar asociado a sus expectativas y necesidades y a las del entorno socio-educativo del país. De ahí la importancia de que la universidad esté directamente vinculada a la Educación Básica trabajando directamente en las investigaciones sobre el entorno escolar de cada lugar.

#### **7.4.3.3 Tener una imagen distorsionada del contexto escolar y de la realidad del aula de español**

De manera resumida podemos definir el contexto escolar como un conjunto de factores externos que incluye el medio físico y social donde se inserta la institución educativa, así como de variables internas, tales como las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, los recursos, las infraestructuras, etc. Además, podemos realizar lecturas del contexto que permitan una comprensión de lo que sucede en el ambiente escolar en el que se está inserto y del sistema que reglamenta la educación. Dichas lecturas son elaboradas a partir de una serie de interpretaciones que hacemos de aquello que miramos a través de las representaciones que se generan en el interior de la propia cultura escolar del lugar. Para que se cumpla una función formativa, no

puede hacerse una lectura ingenua de la realidad. Esta puede ser desarrollada a partir de una observación, de una apreciación de lo observado y de unas conclusiones extraídas de lo que investigamos.

Conocer la dinámica educativa a través de la observación de las particularidades contextuales del entorno escolar parece una buena estrategia para evitar la tercera consecuencia de la falta de conexión entre la teoría y la práctica que aparece en los relatos: tener una imagen distorsionada del ambiente profesional. La queja de los alumnos entrevistados se centra en que para lograr una práctica laboral más adecuada es necesario tener un mejor contacto con las instituciones educativas, así como introducir conceptos que enriquezcan el conocimiento de la realidad y el aprendizaje para actuar como profesores. En las declaraciones que siguen podemos percibir la cuestión de forma más clara:

- (34) *Veo una teoría [sobre la práctica] muy fantasiosa porque cuando hacemos la práctica in situ todo es muy diferente. Hay una distorsión de la realidad (E06).*
- (35) *Se podría pensar más en el aula de la Educación Básica porque nosotros estamos haciendo una licenciatura [formación de profesores]. Falta pensar en la práctica reflexiva, falta pensar en el día a día de nuestro trabajo (E02).*
- (36) *Faltó la discusión de la aplicación sobre cómo enseñar y lo que aprenderían los estudiantes de la Educación Básica. Faltó hacer la relación de la práctica con la teoría para saber cómo vamos a usar “aquello” en las clases. Por ejemplo, en Fonética y Fonología, estudiamos una gran cantidad de cosas como la transcripción fonética y terminamos la asignatura sin saber cómo podemos utilizar aquellos conocimientos adquiridos en el trabajo que vamos a desarrollar en la Educación Básica. Eso ocurre durante toda la carrera de Letras. Hay una deconstrucción de lo que se aprende, pero no sabemos cómo utilizar la deconstrucción. Existe esa discrepancia y creo que podría ser mejorada (E03).*

En el caso del ámbito educativo, existen contextos sociales que nos hacen percibir de determinada manera, llevándonos a menudo a homogeneizar la situación, a ignorar diferencias en el interior de la propia cultura, de la institución escolar y del grupo y a asumir como normal una determinada concepción sobre cómo deben ser los hechos. La ausencia de práctica reflexiva concomitante con el aprendizaje teórico quita al futuro profesor la oportunidad de pensar en el ambiente de aprendizaje y en los factores que interfieren en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto ocurre porque si no hay conexión entre la teoría y la práctica probablemente no habrá interés en observar ni en pensar en el ambiente en que se va a actuar. Frente a esta situación encontramos en las declaraciones de los estudiantes de

licenciatura algunas afirmaciones que ponen de relieve otra consecuencia de la falta de conexión entre la teoría y la práctica: la manera equivocada de percibir el contexto escolar.

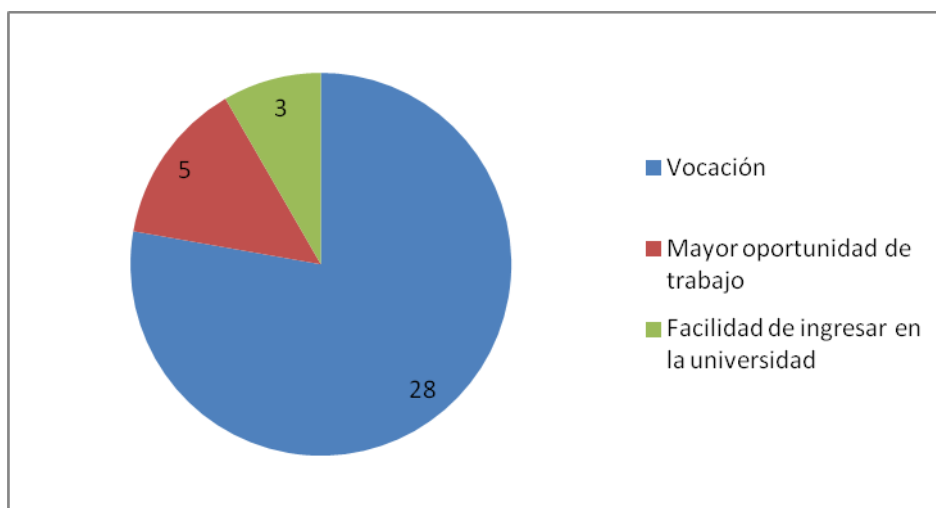
Los resultados descriptivos muestran que el alumnado encuestado no se caracteriza por definir de una única manera las claves de la formación inicial. Algunas de las informaciones extraídas de los relatos nos revelan que muchos de los alumnos eligieron la carrera de Letras con Español atraídos por aspectos vocacionales y de satisfacción personal, aunque también encontramos algunos que estaban confusos y no sabían muy claramente cuál es el motivo que les llevó a decidir ser profesor. Sin embargo, con el desarrollo de los estudios universitarios y, principalmente, después de que empiezan las prácticas pedagógicas algunos encuentran serias dificultades para adaptarse a la gran complejidad de tareas y funciones docentes y al incremento constante de nuevas responsabilidades para las que no tienen formación específica.

Por tanto, concluimos que el desarrollo del profesorado y su satisfacción profesional tienen como base la estructura del saber y la identidad docente adquirida o perfeccionada a lo largo de los estudios durante la carrera. Así que, tanto la estructura del saber como la afinidad y el gusto por la tarea docente están condicionados también por los rasgos personales, el perfil biográfico del futuro profesor, las experiencias escolares como estudiante, la formación teórica inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde va a trasladar sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos en el desarrollo de las funciones diarias.

No podemos olvidarnos de que el esfuerzo de la universidad y del gobierno para formar a un profesional de calidad tendrá resultados positivos cuando el profesorado alcance elevadas cotas de profesionalización. O sea, que el sistema no ignore aspectos sumamente importantes como son los aspectos salariales o la demanda y la oferta del mercado de trabajo. Eso genera tanto el refuerzo positivo como una acción recíproca entre los componentes profesionales y la auto-realización personal. No cabe duda de que la valoración de la profesión de profesor en términos salariales y formativos favorece una innegable excelencia docente y fomenta estrategias cognitivas y metodológicas, sin olvidarse de las motivaciones éticas y deontológicas que ayudan a comprender el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Podemos decir que algunas de las motivaciones que llevaron a los estudiantes de Letras a escoger la docencia como carrera profesional son, entre otras: estar en contacto con los alumnos, la transmisión de sus habilidades y conocimientos y la independencia que

disfrutan dentro de las aulas, ya que la mayoría de ellos, un 77,77%, ha respondido que ingresaron en la carrera por *vocación*, frente a un 13,88% que ha elegido estudiar esta profesión porque considera que tiene *más oportunidades de conseguir un trabajo*. Solamente un 8,33% ha contestado que ha ingresado en la carrera de Letras porque es el *medio más fácil de tener acceso a la universidad*, como podemos ver en el grafico que sigue:



**Figura 7.34.** Lo que ha motivado a los alumnos a ingresar en la carrera de Letras

Es importante considerar que como profesional de la docencia, el futuro profesor debe tener clara su vocación, ya que ese es el primer paso para tener ideas claras, y compromiso profesional para dar sentido a lo que realiza. Un docente, si tiene bien definida su “vocación”, es responsable con su trabajo, se esmera y se involucra en su entorno educativo. No hay que perder de vista que la educación es un hecho eminentemente “social” y que el maestro es un importante actor dentro de la sociedad.

Entendemos que la observación del ámbito escolar como parte de la formación tiene validez si se acompaña de la reflexión teórica. La cantidad de tiempo que es necesario estar en las escuelas, para que la observación sea útil en la formación profesional, depende de la importancia que se dé al tiempo asignado a cualquier actividad de aprendizaje. También va a depender de otros factores, como por ejemplo, de la dedicación que tenga el estudiante a las lecturas para tener más bagaje y poder sacar un mejor provecho de la observación. Se aprende a observar observando, estando alerta frente al otro, buscando interpretar para luego reflexionar a la luz de las teorías aprendidas. Podemos considerar cada instancia de la

observación como una práctica que se inicia con la carrera y culmina al finalizar su formación, esto es, como un proceso único donde el estudiante va aprendiendo una estrategia que lo ayuda a percibir con mayor profundidad la realidad educativa y realizando sus análisis y reflexiones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero en un ambiente escolar. Por tanto, la observación puede ser una herramienta muy útil en la formación como estrategia metodológica en el proceso de investigación.

Observar el aprendizaje de los alumnos en acción, es decir, poder observar las aulas de español de la Educación Básica como forma de práctica reflexiva en la formación inicial del docente, implica conocer la estructura idiosincrásica de los aprendices del grupo de edad con los que va a actuar posteriormente, para así comprender el estilo cognoscitivo del estudiante. Esto es un beneficio en el proceso de formación docente porque, al acercarnos a la observación como práctica reflexiva, podemos conocer los procesos de los cambios cognoscitivos que modifican la estructura idiosincrática del estudiante en la construcción del aprendizaje de la lengua extranjera, y saber cómo adquiere, cómo retiene y cómo transfiere los significados nuevos a otros aprendizajes. De esta manera creemos que la carencia que han señalado de “pensar en el día a día de nuestro trabajo” supone un fallo significativo en la formación docente que, seguramente, si se hubiera hecho la observación como práctica reflexiva daría más tranquilidad y confianza a los futuros profesores.

No existe una regla común a los docentes que se vaya transmitiendo, puesto que los contextos, los alumnos y los profesores se diferencian en muchos aspectos y el proceso de socialización profesional no está planificado o dirigido por la institución formativa. Sin embargo, a pesar de esto, para enseñar una lengua extranjera hay que dotar al profesional de identidad y confianza en lo que hace, y, para ello, la universidad necesita una propuesta de formación que se base en las tareas que van a realizar los futuros docentes en las escuelas o institutos. Esta propuesta de formación inicial debe fundamentarse también en el análisis y en la reflexión de la práctica en la que se pretende formar al profesor y, de este modo debemos considerar, en primer lugar, la naturaleza de la función docente.

Por las consideraciones anteriores, podemos alegar que la docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto determinado de saberes que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será también, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, más fructífero o fútil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.



Si la formación inicial está basada también en la armonía entre experiencias en la universidad y en la escuela, en el futuro, evitaremos la formación de “profesores tecnicistas, pero con una práctica anacrónica, antigua y con una formación estructuralista, tecnicista y demasiado pragmática”, como ha afirmado el entrevistado E08.

De acuerdo con los razonamientos que hemos venido realizando, creemos que la manera de crecer como profesor de español se da a partir del dominio del conocimiento específico y pedagógico y se va aprendiendo y reconstruyendo constantemente en la práctica de la profesión, aunque esa práctica empiece solamente por la observación investigativa.

Creemos que, si no fuera así, es decir, si el profesorado principiante mostrara poca implicación en el período de formación inicial, o llegara al final de la carrera desmotivado para la actividad profesional, difícilmente sentiría la necesidad de una formación continuada, y sin formación se hace difícil la adecuación a nuevas realidades dentro de un proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto escolar. Por lo tanto, aunque sienta necesidad de continuar cualificándose, probablemente no lo hará.

Comprobamos que muchos de los alumnos consideran que la formación inicial dista un poco de la realidad educativa y defienden mayoritariamente un modelo integrador entre la teoría y la práctica. A su vez, muestran una gran preocupación por el contexto del aula, lo que confirma la necesidad urgente de una formación más en contacto con la enseñanza básica. Así que debemos ser conscientes de que el proceso que implica la formación profesional de una persona abarca gran parte de su vida y no cabe duda de que la adquisición de las competencias necesarias para ser profesor de idiomas se logra en la formación inicial, en la vida activa de interrelación con sus estudiantes y en su formación permanente, adecuándose a los diferentes contextos y demandas de las necesidades de la Educación y la sociedad.

Es cierto que el dominio de los contenidos específicos del español es la base de todo, pues estos conocimientos facilitan la ampliación y actualización del futuro docente. Sin embargo, a menudo, cuando empezamos en una profesión o iniciamos un nuevo trabajo o nuevas responsabilidades surgen un sinnúmero de inquietudes y el desasosiego se hace presente, haciendo que nos preguntemos: ¿Qué he de hacer y qué debo saber hacer? ¿Estaré a la altura de las circunstancias? Es decir, preguntas todas ellas relacionadas con el saber hacer dentro del aula. Por ello una formación teórica se debe complementar con la práctica. Es decir, dar a la formación inicial un nivel de calidad que posibilite al futuro docente ir más allá de lo que dice el libro de texto. Por ello la formación inicial debe contener una base teórica sin olvidarse

de la formación práctica concomitante a ella, ya que todo el conocimiento recogido en las experiencias a lo largo de la primera formación forman el sustrato de una profesionalidad que se desarrollará durante el ejercicio profesional.

#### **7.4.3 La importancia de la conexión entre la teoría y la práctica para el desarrollo de habilidades y competencias**

Underhill (2000) presenta tres tipos de profesores de LE: el lector, el profesor y el facilitador. El *lector* es el profesor de cualquier contexto educativo que sabe el contenido de la lengua extranjera que enseña, pero no posee una destreza especial de técnicas ni una metodología adecuada para trabajar la lengua. Su principal característica es el conocimiento del idioma pero no de los procedimientos en los que apoyar su enseñanza. Él solo se preocupa de saber cada vez más sobre la lengua de manera cuantitativa, porque no le llaman la atención otras áreas de conocimiento importantes para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la LE. Su formación y desarrollo profesional se producen en una sola dirección.

El segundo tipo, *el profesor*, es un docente que conoce la LE y también está familiarizado con los métodos y procedimientos de enseñanza. Su formación está construida sobre esta doble base: lengua y metodología. Sin embargo, el desarrollo de destrezas significativas de carácter personal e interpersonal relacionadas con el aula no forma parte de su formación como profesor.

El último tipo descrito por Underhill (2000), *el facilitador*, en cambio, es un docente que sabe la lengua, que está capacitado en el uso de métodos y técnicas de enseñanza actuales, y que además estudia y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y los procesos interiores que se dan en él mismo y en el alumno, en las interacciones entre sus alumnos, y entre él y sus alumnos. Este perfil de profesor muestra consciencia de que su función docente no solo es transmitir conocimientos sino también facilitar la reflexión de los aprendices con el objetivo de capacitarles para la tarea de asumir la responsabilidad de su aprendizaje tanto como puedan. Él se interesa por extender sus conocimientos profesionales, principalmente teniendo en cuenta lo psicológico o afectivo, lo social y lo reflexivo.

Según Underhill (2000), el docente *facilitador* posee al menos cuatro características: 1) domina el tema, el contenido, y cómo se reflejan el qué y el cómo en la práctica docente y en la actividad discente, 2) reflexiona sobre su práctica, sus creencias y las de sus alumnos, y conoce instrumentos que le ayudan en ese proceso de reflexión, 3) es consciente del componente emocional y afectivo que supone la práctica docente y 4) ayuda y ofrece instrumentos a sus alumnos para la reflexión sobre su aprendizaje.

Las características que definen los tres tipos de profesores descritos por Underhill (2000) se presentan en las tres dimensiones que conforman la actuación docente en el aula de L2: el qué enseñar (el contenido), el cómo enseñar (la metodología) y el modo en el que el qué y el cómo se reflejan en la práctica del aula (el componente reflexivo y psicológico-afectivo de la práctica docente). Por tanto, el desarrollo profesional, según el autor, debe darse en dos ejes: 1) uno horizontal, en la medida en que se pueden extender los conocimientos sobre una de estas tres áreas; y 2) otro vertical, en la medida en que es posible extender los conocimientos, que van pasando de un área a otra.

Con base en las características definidas por Underhill (2000), en este apartado analizamos cualitativamente qué importancia tiene la conexión entre la teoría y la práctica para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias en un profesor *facilitador* de ELE. Utilizamos en la recogida de datos las respuestas de los estudiantes a la siguiente pregunta: *¿Hay algo que usted haya echado en falta en la carrera?* Para hacer una comparación entre las opiniones de los estudiantes y las de los profesores formadores analizaremos también las respuestas a la misma pregunta que hicimos a los docentes de la UFBA. Para la ampliación del análisis completamos la pregunta anterior con la siguiente: *En caso afirmativo, indique lo que usted ha echado en falta.*

Como hemos visto anteriormente, la carrera de Letras con Español de la UFBA tiene un perfil esencialmente teórico en detrimento de la práctica. En esta parte del análisis, vamos a comprobar si la escasa (o casi nula) práctica reflexiva que realizaron interfirió en el desarrollo de las habilidades y competencias que debe adquirir un profesor de lengua extranjera durante su proceso formador inicial para tener el perfil de un profesor *facilitador*.

La sociedad actual exige nuevas competencias para la enseñanza, principalmente de una lengua extranjera, como es el caso del español en Brasil. En un sistema globalizado en el cual la información circula rápidamente, el trabajo con el idioma extranjero demanda una

formación inicial muy especializada, dado que la proximidad entre el español y el portugués muchas veces requiere una mejor habilidad docente.

En este contexto, en el que hay dos idiomas muy parecidos, el trabajo con la lengua extranjera puede ser una herramienta que asuma un papel esencial en la formación del ciudadano. Por lo tanto, además del compromiso de formar al ciudadano para que se enfrente a los desafíos diarios, el proceso educativo va a exigir del docente tanto un alto nivel de conocimiento del idioma no nativo como un elevado nivel de competencia profesional relacionada con la forma de trabajar la lengua en el aula. Eso, inevitablemente, requiere prácticas que prioricen en el proceso de formación docente la reflexión, el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, la creatividad y una forma de trabajo educativo que permita al profesor formar al ciudadano para la sociedad de la cual forma parte con el conocimiento necesario de la lengua que está aprendiendo. Por ello, entendemos que el perfil de profesor *facilitador*, descrito por Underhill (2000), es el que más se acerca a las exigencias actuales.

Como toda profesionalización, la formación docente se trata también de un proceso gradual en el que es necesario adquirir unas herramientas básicas que nos permitan actuar como docentes de una manera digna, y unas estrategias para ir desarrollando con profundidad las competencias que requiere la labor de enseñar. Podemos decir que un profesor de español como LE es competente también porque posee conocimientos y habilidades que dan soporte al profesional para resolver adecuadamente los problemas específicos que se plantean en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma no nativo. Esto hace que el profesional de lengua encuentre la capacidad de aprender por sí mismo y con los otros y desarrolle habilidades que favorezcan la autonomía, la confianza y la iniciativa personal ante los desafíos.

La consecuencia de la conquista de esta competencia es un profesional que, probablemente, tomará decisiones adecuadas para resolver las diferentes situaciones y problemas que se vayan presentando en la actuación con brasileños en el proceso de aprendizaje del español. En este caso la actuación docente se da de forma fundamentada y razonada, sabiendo en todo momento lo que se hace y por qué se hace.

Como podemos percibir en los tres fragmentos que siguen, los estudiantes se quejan de la falta de una formación profesional docente basada también en el debate sobre cómo enseñar una LE:

- (37) *Estoy preparada para enfrentar las dificultades por causa de mi coraje, pero tengo muchas deficiencias en mi formación como profesora. Tengo coraje para buscar lo que la UFBA no me ofreció, pero no tengo la sensación de que esté preparada (E12).*
- (38) *Siento falta en mi currículum de la carrera de Letras de asignaturas que discutan y reflexionen sobre la práctica en el aula de la Educación Básica en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Asignaturas que piensen en la formación del profesor, porque queremos ser profesores, por ello estamos en esta licenciatura. Falta mucho y las que tenemos no consiguen satisfacer nuestras necesidades de formación y a veces falta calidad (E25).*
- (39) *La UFBA ha fallado en la conducción de la formación del profesional para la enseñanza. El programa curricular de las asignaturas de la carrera de Letras no deja claro que el profesor universitario debe conducir la asignatura haciendo la conexión entre la teoría y la práctica reflexiva (E26).*

Podemos percibir en la respuesta 38 que en la formación universitaria en la UFBA, el componente teórico de formación relacionado con la práctica reflexiva sobre cómo enseñar es prácticamente inexistente. Según las declaraciones de los futuros profesores, ellos ingresan en la carrera docente sin tener la experiencia necesaria para enseñar y tampoco durante los estudios aprenden el oficio de profesor, dando lugar a un proceso de inseguridad continua y a un conflicto sobre su verdadera vocación profesional, lo que consecuentemente afecta al desarrollo de las habilidades y competencias docentes.

Actualmente reflexionar sobre la práctica docente en la formación inicial de un profesor de un idioma extranjero es primordial para aprender a detectar las problemáticas del contexto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que puede ser una plataforma congruente con la finalidad de innovar y cambiar la manera de actuar en los profesores de español para brasileños. Si esto se llegara a alcanzar, podríamos estar hablando de una asignatura alejada de prácticas irrelevantes y sin significado para los futuros docentes de español. Estaríamos cerca de la práctica docente reflexiva en lengua extranjera y de la consecución de aprendizajes relevantes y útiles para la vida por parte de los alumnos de la Educación Básica.

Los tiempos han evolucionado y el mundo en el que vivimos se caracteriza por una gran complejidad que dificulta su comprensión por parte de los seres humanos y les hace sentir incertidumbre. Por ello es necesario que los niños y adolescentes estén capacitados para afrontar el contexto de esta vida cambiante, denominada sociedad de la información, y la incertidumbre. En este sentido, la Educación Básica tiene por objeto preparar a los alumnos

ante estas adversidades, como plantea Tedesco (2011), y es prioritario tener en cuenta los nuevos desafíos que la educación actual demanda, los cuales están basados en dos grandes pilares: el aprender a aprender y el aprender a vivir juntos.

Tales pilares son la plataforma para transformar el currículum, la formación y el desempeño de los docentes. Está claro que la finalidad de la Educación Básica es crear escenarios o ambientes reales del contexto donde el estudiante construya sus conocimientos y significados, y de esta forma adquiera aprendizajes relevantes. Es decir, lo que aprenda en la escuela debe serle útil para su vida y posibilitarle vivir en plenitud y feliz como propone Pérez Gómez (2009). De esta forma, entendemos que el profesor con las características del *facilitador*, es el que más se acerca a las necesidades de la escuela básica.

Por tanto, para lograr una buena formación inicial docente, además de que el docente deba estar preparado para afrontar lo comentado anteriormente, es fundamental que sea capaz de resolver los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero, principalmente en el caso del español a brasileños, y aprovechar el trabajo con la lengua para desarrollar otras dimensiones. Para ello, debemos tener como base en el currículum de la carrera tanto el conocimiento producido por los teóricos como los saberes producidos por los profesores a partir de la reflexión sobre su propia práctica en las aulas, pues, como dice Schön (1992, p.45), "los prácticos poseen una forma particular profesional de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos". Para este autor, una práctica reflexiva comprende el "conocimiento en la acción", "la reflexión en la acción" y "la reflexión sobre la reflexión en la acción", que equivale en nuestro caso a lo que "el alumno sabe cuando realiza sus prácticas", es decir, los conocimientos que se revelan a través de la ejecución, "la reflexión sobre lo que están haciendo [o van a hacer] mientras lo hacen" y "la reflexión sobre el proceso y los resultados de la acción", respectivamente.

A continuación, transcribimos la declaración de un profesor formador que analiza minuciosamente la situación de las prácticas reflexivas en la formación del profesor de español de la UFBA. La comparación entre los estudiantes y los profesores en nuestro análisis nos lleva a extraer algunas conclusiones llenas de desconsuelo y decepción:

(40) *La carga horaria de la práctica [cómo enseñar ELE] es poca y solamente no sería poca si durante toda la carrera el alumno hiciera, junto con las asignaturas teóricas, la reflexión de la práctica docente. Pero esto no ocurre, o mejor dicho, esto no existe. La carga horaria de las prácticas in situ se reduce a prácticamente nada. La visita al ambiente escolar no se produce durante la carrera. Lo ideal sería que el futuro*

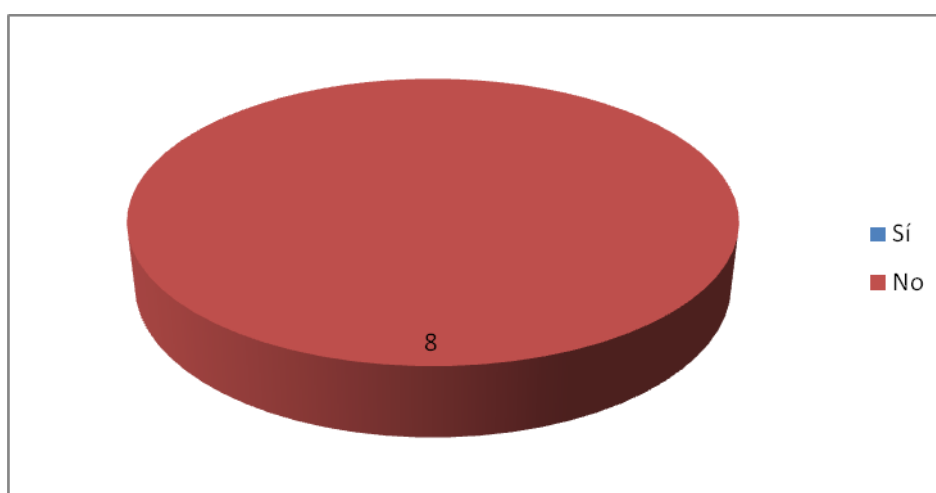
*profesor pudiese convivir con el ambiente escolar, convivir con el universo en el que va a actuar profesionalmente. Con ello, el profesor en formación estaría en mejores condiciones para afrontar los desafíos de la Educación Básica y para ofrecer un compromiso de calidad con la enseñanza y con su alumno. Hace mucha falta fijar un horario para que el futuro docente tenga contacto con la realidad que él va a frecuentar. Es verdad que él ya ha sido alumno de esa realidad, pero él no tenía la mirada de observador. Ahora él va a tener la mirada de investigador, es decir, va a tener otra mirada. También faltan horas en las clases de la universidad, porque son muchos los contenidos a aprender. Como el futuro profesor no hace ninguna reflexión sobre la práctica docente en las asignaturas del programa curricular, va a necesitar leer mucho sobre cómo enseñar, y sobre todos los documentos que regulan la Educación Nacional para conocer las normas nacionales, que tienen que ser cumplidas aunque no esté de acuerdo. Además, al profesor formador le falta tiempo para elaborar material didáctico con el que enseñar al docente en formación. Una de mis grandes metas ideológicas es dar autonomía al futuro docente. ¡Dios mío! Ojalá yo pudiera dar a mis alumnos la autonomía en el sentido de que supieran elaborar su propio material didáctico. Ojalá el Programa Nacional del Libro Didáctico, que hoy es tan necesario, no necesitase existir. Ojalá todo profesor supiera producir su material didáctico de acuerdo con su contexto (P01).*

Las observaciones que hace el docente cuando contesta a la pregunta: *¿Hay algo que usted haya echado en falta en la carrera?* dejan clara la situación de la carrera en lo que se refiere a la falta de conexión entre teoría y práctica en la formación del profesor de ELE. El análisis muestra cómo introducirla, enseñarla y comprobar sus resultados formativos en los universitarios cuando aún se encuentran en el periodo de su formación inicial teórica. La vivencia e inmersión en el escenario profesional con la “mirada de investigador” puede llevarse a cabo por medio de debates sobre cómo enseñar o a través de contactos puntuales con la escuela básica. El docente formador (P01) también postula que en la medida en que el estudiante universitario sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su etapa universitaria, podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un docente reflexivo que aprende de su propia práctica.

Precisamente, la capacidad de desarrollar en el futuro profesor de español su competencia reflexiva es uno de los medios de reforzar la calidad del proceso formativo y de promover un aprendizaje adecuado a la enseñanza superior. Esto se convierte en una forma de estimular a los docentes en formación a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y hacen. Este es un procedimiento reflexivo que hace que el futuro enseñante se interrogué sobre sus pensamientos y acciones. El resultado de esta postura frente a la formación es un aprendizaje consciente del papel que debe tener un profesor de una lengua extranjera en la actividad con los estudiantes de la Educación Básica.

De acuerdo con las reflexiones que acabamos de hacer, entendemos que el perfil del profesor de lengua extranjera exige la competencia reflexiva, que supone un sujeto activo y apto para desarrollar sus actividades docentes en un contexto histórico y político nuevo y con respuestas a las expectativas emergentes del mundo actual, a las exigencias de las directrices curriculares y a las demandas del contexto socio educativo en el que va a actuar el futuro profesor. Ofrecer a los estudiantes de la Educación Superior una formación desde la perspectiva del desarrollo de la competencia reflexiva, según las declaraciones de los entrevistados, nos parece que no ha sido el objetivo durante el desarrollo del currículum de formación de profesores de español de la UFBA.

Aunque constatamos que los docentes de la UFBA son conscientes de la importancia de la práctica reflexiva para la formación del profesor de español, nos llama la atención que los mismos docentes desconozcan la legislación brasileña que garantiza la obligatoriedad de destinar 400 horas de la carga horaria total del currículum a lo que se llama “Práctica como Componente Curricular”<sup>29</sup>, es decir, a cómo enseñar. Conviene resaltar que en la Resolución está claro que estas prácticas no son las prácticas pedagógicas en las que el futuro profesor asume el papel de docente de una materia. Las PCC son prácticas reflexivas que deben estar presentes durante toda la carrera. A continuación, representamos en un gráfico las respuestas de los docentes formadores a la siguiente pregunta: *¿Tiene usted conocimiento de lo que son las Prácticas como Componente Curricular (PCC) descritas en la Resolución CNE/CP n°02/02?*



**Figura 7.35. Conocimiento del profesor sobre lo que son las PCC**

<sup>29</sup> En el capítulo cinco describimos detalladamente las Prácticas como Componente Curricular.



La mayoría absoluta de los profesores formadores entrevistados, un 100%, desconocen lo que son las PCC y tampoco saben que son obligatorias según la legislación brasileña que regula las carreras de formación de profesores de la Educación Básica. Es decir, aunque no sepan que están respaldados por la ley, ellos son conscientes de la importancia de formar al docente de español en la orientación del aprendizaje hacia formas crítico-reflexivas. Pero lo que se presenta dificultoso es hacerlo realidad en el currículum vigente. Como podemos observar en los demás relatos de los profesores formadores, creemos que la idea de la necesidad de un debate sobre cómo enseñar el ELE en la formación del profesor es casi unánime:

- (41) *Más proyectos de investigación y extensión que estén relacionados con la carrera de profesor de español como lengua extranjera, es decir, echo en falta más espacio para la experimentación. Porque creo que el currículum ya es bastante duro, como he dicho antes, entonces falta espacio para la experimentación. Que los futuros profesores tuviesen una formación más individualizada en otras actividades paralelas a la carrera, como por ejemplo proyectos de investigación e innovación donde ellos pudiesen experimentar y abrir líneas para su propias investigaciones, es decir, un lugar de creación en el sentido de que pudiesen experimentar y crear una formación individualizada (P03).*
- (42) *Siento falta de todo. De tiempo para preparar las clases, porque estamos siempre divididos entre enseñanza, investigación, innovación y tareas administrativas. Con relación a la enseñanza, investigación e innovación están bien, porque son tareas propias de la profesión de profesores universitarios, pero la parte administrativa creo que el profesor no debería hacerla. Un profesional capacitado en administración puede hacerlo mejor que nosotros los profesores. Tenemos que atender a muchas cosas al mismo tiempo lo que, particularmente, me hace sentir que estoy un poquito en cada lugar, pero me impide estar totalmente comprometida con la enseñanza (P05).*
- (43) *Asignaturas más orientadas hacia las discusiones de la Lingüística Aplicada y también dejar muy claro en la licenciatura la parte de educación y didáctica que los futuros profesores deben manejar desde el inicio de la carrera. Por la manera como está estructurada actualmente, los estudiantes solo tienen contacto con esos temas al final de la licenciatura. Creo muy pertinente empezar esas discusiones al inicio de la carrera porque une los conocimientos teóricos con lo que es la enseñanza. Claro que el conocimiento del idioma es la gasolina, pero reflexionar sobre la enseñanza también es muy importante (P07).*
- (44) *Creo que lo que falta básicamente es trabajar el conocimiento de formación didáctica y metodológica de una lengua extranjera para estudiantes de la Educación Básica, un conocimiento más científico. La investigación en esta área es muy deficitaria. No hay investigaciones en ese ámbito de la EB y eso sería fundamental para la formación (P04).*

Con el objetivo de justificar la importancia de desarrollar la práctica en el aula en la profesionalización inicial de los enseñantes, Perrenoud (2004) menciona la necesidad del desarrollo de las competencias básicas en este proceso, expresando que los profesores de la Educación Básica sufren diariamente ante la posibilidad de perder el dominio de su clase, e intentan entonces desarrollar estrategias más eficaces, aprendiendo de la experiencia, ya que las competencias disciplinares, didácticas y transversales son insuficientes ante el contexto actual. Pero el autor advierte de que las competencias profesionales que se demandan en la actualidad solo pueden construirse verdaderamente gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se contemple desde el principio de la formación del enseñante. Los relatos de los futuros profesores a continuación nos llevan a confirmar esta inferencia:

- (45) *En literatura no hubo un debate o una discusión para un trabajo en el aula. A veces cojo un texto muy bueno y me quedo sin saber cómo trabajarlo con mis alumnos. A veces me siento perdida, no sé qué hacer con el texto que elegí. ¿Qué hago con ese texto? La conversación es solo una vertiente, pero creo que lo que más me incomoda es no saber cómo desenvolverse en el aula. No aprendí a ser dinámica en el aula (E05).*
- (46) *Sentí la falta de algo que detallase la diversidad cultural y lingüística del español. Percibí en las prácticas in situ que los estudiantes preguntan muchas cosas sobre variedades que no sabemos contestar. El trabajo in situ aunque sea apenas investigativo, no necesariamente “dar clases”, pero observarlas, es decir, estar allí en el entorno del proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma en las escuelas es importantísimo para nuestra formación y también para saber si es eso lo que queremos para nuestra vida profesional. Muchas personas están enamoradas de la teoría en sí, pero cuando van a la escuela ven que es algo totalmente diferente. Si hubiera experiencias in situ desde el principio de la carrera el candidato a profesor sabría si quiere seguir adelante. Echo en falta las actividades in situ desde el inicio para lograr la madurez en términos profesionales y personales, es decir, cuanto más contacto tiene uno con la escuela, más puede ir ajustando gradualmente su perfil profesional (E06).*

De acuerdo con las ideas que acabamos de ver, es evidente que en la formación del docente de español se deben combinar los aspectos didácticos y pedagógicos con los propios de la especialidad lingüística y literaria. La cuestión es determinar la carga relativa de las materias generales o pedagógicas y la de las específicas o disciplinas relacionadas con el conocimiento de lengua y literatura. No hay duda sobre la idea de que un docente debe dominar la materia que va a enseñar.

Los futuros profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que van a trabajar y se van a desenvolver, deben conocer su contexto laboral. Tienen que conocer las características de los alumnos con los que van a desempeñar su labor: sus

características psicológicas y evolutivas, sus formas de acceder al conocimiento y a los aprendizajes, así como la manera en que se relacionan con sus iguales y cuáles son sus motivaciones. Y, por supuesto, deben conocer las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.

## 7.5 Las prácticas en el aula

*Me parece que para ser profesor hay que practicar ser profesor. No se puede ser profesor solo estudiando, hay que estar en la clase, conocer lo que necesitan los alumnos (E30).*

*Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. (Paulo Freire)*

Es cierto que la persona que se inicia como docente no es totalmente desconocedora de la profesión. En su vida como estudiante ha tenido muchas experiencias que han ido moldeando su concepto de lo que significa enseñar y aprender. Por este motivo no podemos entender la formación del profesor como un proceso acumulativo de nuevos conocimientos externos al individuo, sino como un desarrollo integral de uno mismo.

El conocimiento de la realidad en la que se ha de actuar profesionalmente es indispensable en la formación docente. Para el profesor en formación inicial se trata de unir todo tipo de información sobre el sistema educativo, el comportamiento de los alumnos, el contexto social, etc., para que desde esas informaciones se pueda tener ocasión de transformar la mentalidad, las actitudes o las conductas de quien se está formando y, así, ayudarle a construir su identidad profesional como profesor de español como LE. De esta forma, el cuestionamiento sobre las situaciones profesionales y sobre sí mismo en el ejercicio docente, no hace más que originar nuevas necesidades de conocimiento y de experiencia o, al menos, contribuir a que el individuo en formación se identifique o no con la labor educativa.

Por ello, las prácticas profesionales en los planes de estudio de la carrera universitaria de formación inicial docente constituyen un importante referente para la formación. Sin embargo, como podemos constatar en el análisis de las categorías anteriores, la conexión entre teoría y práctica, que es la base para una buena práctica profesional, se

encuentra desplazada del debate teórico, ya que está en un lugar marginal respecto a las prioridades curriculares de la carrera que estamos analizando. Esto es algo que preocupa porque la escasa valoración que se le atribuye al ejercicio profesional, durante el desarrollo de la carrera docente, inevitablemente se refleja en la calidad del profesor en el mercado de trabajo, especialmente porque no brinda suficientes elementos que sirvan para ayudar a afrontar el complejo mundo de lo educativo, lo escolar y aquellos contextos específicos de actuación docente.

Esta parte del análisis de los datos de nuestra investigación se configura como una reflexión sobre la construcción del proceso formador de los profesores de español a partir de las experiencias en la escuela básica. Creemos que para preparar a un profesional crítico, reflexivo e investigativo en la acción, como proponen las directrices brasileñas (cap.3), debemos preocuparnos por la práctica profesional durante su proceso de formación universitaria, ya que le va a permitir la comprensión de las demandas del tiempo presente, va a facilitar la contextualización del proceso pedagógico y va a posibilitar la interacción entre teoría y práctica en la construcción de la competencia del docente en el ejercicio profesional.

En este apartado, nos dedicaremos al análisis y discusión de los datos que han conformado la tercera categoría temática, relacionada con la práctica *in situ* del futuro profesor de español como LE.

Dimensión	Análisis cuantitativo y cualitativo
<b>Relacionada con la práctica profesional <i>in situ</i> del futuro profesor de español como LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cantidad de horas de prácticas profesionales <i>in situ</i> en la formación inicial del profesor de ELE.</li> <li>- Adecuación del momento de inicio de las prácticas dentro del programa curricular de la carrera.</li> <li>- La práctica profesional <i>in situ</i> como adquisición de experiencia.</li> <li>- Las actividades <i>in situ</i> y su impacto en la formación de los futuros profesores de ELE.</li> </ul>

**Tabla 7.5. División de la categoría**

Los candidatos a profesor de español, en su proceso de formación inicial, pasan por diferentes etapas. De todas estas fases la que más nos llama la atención en los relatos es la que ocurre cuando inician los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. En la carrera de Letras con Español de la UFBA, la inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca el último año de la misma, es el momento en el que los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional del proceso de enseñanza y de aprendizaje de español a brasileños, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

En tal sentido, el currículum formativo de la carrera debería ser aquel en el que los conocimientos teóricos estuvieran conectados necesariamente a la práctica, donde las destrezas prácticas se adquirieran mediante la experiencia en el aula. Esto debería ser así porque las prácticas de enseñanza son fundamentales en la formación de futuros profesores de español como lengua extranjera, ya que permiten aplicar lo aprendido en la teoría y al mismo tiempo llevar a las clases teóricas la experiencia que se vive en los centros educativos.

Un profesor es un profesional de la enseñanza que necesita de conocimientos teóricos explícitos, bien sea sobre la materia que va a trabajar o sobre las metodologías de enseñanza para poder aplicarlas a su práctica profesional. El conocimiento teórico lingüístico, literario y metodológico será el instrumento para el análisis y reflexión sobre la práctica y, al mismo tiempo, para el análisis del contexto. A partir de los problemas reales de lengua encontrados en el aula, el alumno va a poder reflexionar sobre su práctica y actuar en ella.

El currículum de Letras con Español de la UFBA solo le permite al futuro docente llevar a cabo la práctica *in situ* en el entorno de la Educación Básica. El profesor también debe reflexionar y cuestionarse sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del español y sus acciones en el aula, no porque dude de ellas o se sienta inseguro sobre su labor, sino porque esto será el motor para proponer mejoras en su tarea o para afirmarse en sus actuaciones con sus alumnos.

La práctica profesional *in situ* es una intervención singular, en una situación nueva e inicialmente compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. El docente de español deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presenten

algunas analogías y, por tanto, ofrezcan la posibilidad de volver a utilizar o transponer elementos de respuesta creados con anterioridad.

En esta tercera categoría analizamos la repercusión y las marcas dejadas en el futuro docente de español, en su experiencia con las prácticas pedagógicas en la Educación Básica, y la importancia que tiene esta etapa en la formación profesional del profesor de español como lengua extranjera. Utilizamos en la recogida de datos para el análisis de los relatos la contestación a las siguientes preguntas:

<b>Dimensiones o categorías</b>	<b>Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los alumnos</b>	<b>Números correspondientes a las preguntas en el cuestionario de los profesores</b>
<b>CUANTITATIVO / CUALITATIVO</b>		
Valoración de los alumnos y de los profesores formadores con relación a la cantidad de horas de prácticas profesionales <i>in situ</i> en la formación inicial del profesor de español como LE.	17	16
Valoración de los estudiantes y de los docentes con respecto a la adecuación del inicio de las prácticas profesionales <i>in situ</i> en la formación inicial del profesor de español como LE.	18, 19 y 20	17
La práctica profesional <i>in situ</i> como adquisición de experiencia.	38	25
Las actividades <i>in situ</i> y su impacto en la formación de los futuros profesores de ELE.	22	

**Tabla 7.6. Números de las preguntas correspondientes a las subcategorías**

Los profesores novatos suelen estar excesivamente preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos y, además, por la opinión de sus directores y supervisores, de los padres de los alumnos y de los propios compañeros, aunque se sientan preparados en los conocimientos lingüísticos y literarios de la lengua que van a enseñar. Es necesario construir un espacio de confianza y seguridad en uno mismo para afrontar sin problemas el juicio negativo de los demás.

Para ello tenemos que definir claramente esa identificación profesional y “estar en la clase, conocer lo que necesitan los alumnos”, pues solo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza, y eso solo se puede conseguir “practicando”. Por ello aprendemos mucho cuando enseñamos.

En el momento de la formación se establece un vínculo claro y directo con las propias experiencias, que engloban tanto las situaciones de enseñanza y de aprendizaje experimentadas con el español como LE (como estudiante y como futuro docente) como las propias ideas sobre lo que es enseñar y aprender. A partir de la toma de conciencia del propio punto de partida, así como del análisis sistematizado de las actuaciones propias en el aula y de las de otros se fomenta un proceso de reflexión que desemboca en la construcción significativa de un conocimiento didáctico propio.

En esta etapa del proceso de formación, los docentes noveles, además de los desafíos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de español para brasileños en el contexto escolar actual, tienen que aprender a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario. El objetivo de esta fase es también que el futuro profesor llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. Entra así en una etapa clave para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

Por las consideraciones anteriores y por la importancia que tiene la práctica *in situ* en la formación docente, dedicamos este capítulo a analizar cuantitativa y cualitativamente esta categoría. El análisis cuantitativo nos ayudará a evaluar de forma específica puntos clave relacionados con la práctica *in situ*. Por otro lado, el análisis cualitativo permitirá, a través de los relatos, discutir aspectos problemáticos de esta etapa del proceso formativo.

### 7.5.1 La cantidad de horas de prácticas profesionales *in situ* de los futuros profesores de español como LE

Los datos que nos permitieron elaborar el primer subapartado del análisis cuantitativo de la tercera categoría provienen, sobre todo, de las respuestas que dieron a la pregunta: *¿Cuál es su valoración sobre la duración y la carga horaria de las prácticas pedagógicas?* Como hemos señalado en la tabla anterior, esta pregunta corresponde en el cuestionario de los estudiantes a la cuestión número 17, y en el de los profesores a la pregunta número 16.

En este apartado queremos comprobar si los futuros docentes sienten necesidad de una cantidad mayor de horas destinadas a las prácticas *in situ* o si las horas que el currículo vigente dispone son suficientes.

Al preguntar a los alumnos sobre la *duración y la carga horaria de las prácticas pedagógicas*, un 72,22 % contestó que son *muy pocas* las horas destinadas a las prácticas pedagógicas en la formación inicial, un 22,22% respondió que las horas son *pocas* y un 5,55% dijo que son *suficientes*. Ninguno contestó que la carga horaria de las prácticas *in situ* fuera *mucha*, por lo que no aparece en la representación del gráfico siguiente:

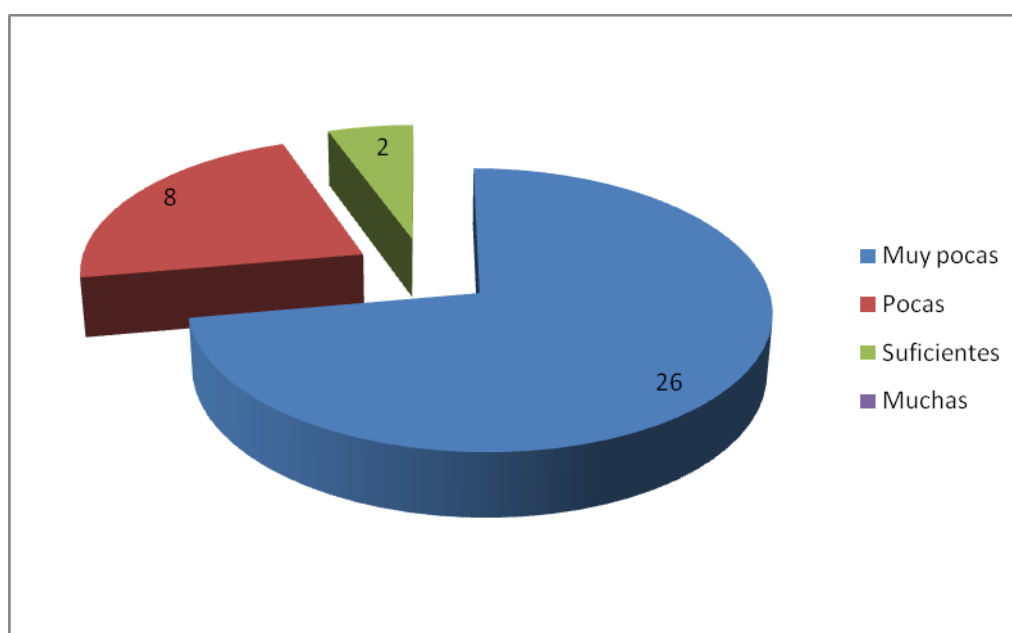
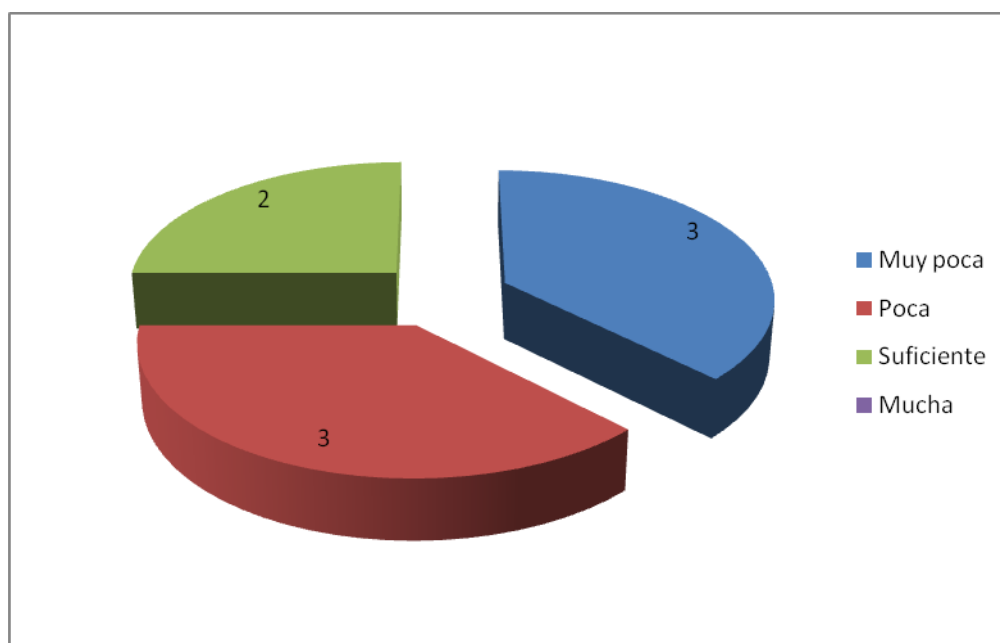


Figura 7.36. Valoración de los estudiantes sobre la carga horaria de las prácticas pedagógicas del futuro profesor de español como LE



Al hacer la misma pregunta a los ocho profesores formadores, las respuestas se centraron en solamente tres opciones: un 25% contestó que la cantidad de horas de las prácticas *in situ* es *suficiente* frente a un 37,5% que piensa que es *poca*. La misma cantidad de profesores, un 37,5%, también contestó que en su opinión la duración es *muy poca*. No hubo contestación referente a la escala de valor *mucha*. Lo que podemos percibir es que la mayoría de los docentes no consideran suficiente el tiempo destinado a las prácticas pedagógicas en la formación inicial del docente de español. A continuación, mostramos la representación gráfica:



**Figura 7.37. Valoración de los profesores sobre la carga horaria de las prácticas pedagógicas del futuro profesor de español como LE**

El resultado de esta cuestión es bastante significativo para nosotros. Tanto los profesores formadores como los estudiantes de la carrera sienten que el tiempo destinado al ejercicio profesional durante la formación no es suficiente o, mejor dicho, parece que para los dos grupos es una cantidad inadecuada. Esto nos demuestra que un currículum de formación de profesores debe considerar como uno de sus pilares básicos la práctica temprana asociada a

la investigación, ya que es en el aula donde comprobamos nuestras necesidades y las de nuestros alumnos.

Entendemos que lo que caracteriza a la función de docente no es tanto la transmisión de conocimiento como la capacidad para promover y fomentar el aprendizaje. Por ello, es necesario que el programa curricular de la carrera dé la debida atención a las prácticas pedagógicas. Pero, según los datos obtenidos, parece que nuestro currículum de formación docente no está diseñado para capacitar a sus alumnos a afrontar los retos de la práctica profesional.

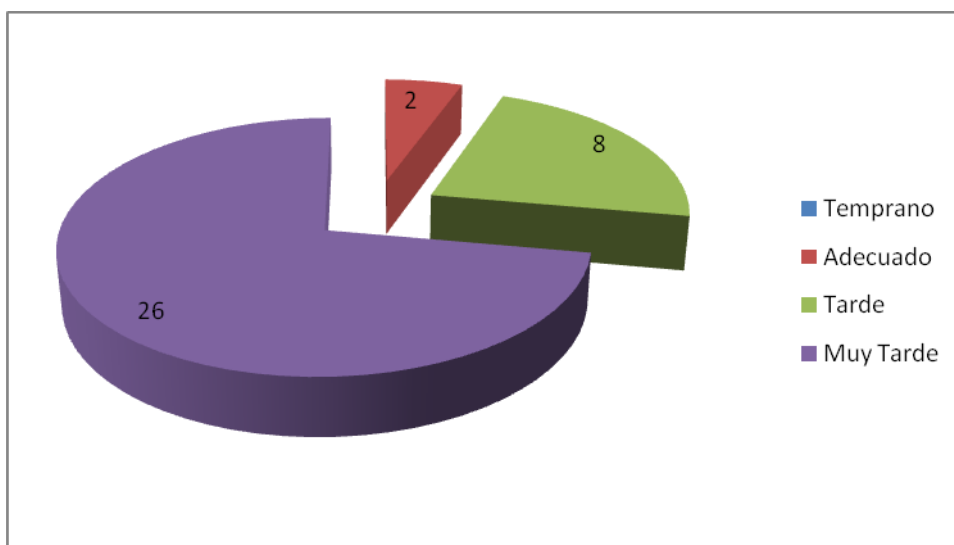
A partir de lo que hemos visto en las OCEM, (cap.3), percibimos que el objetivo al que aspira la Educación Básica es formar personas para poder ser ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad. Esto implica desarrollar una perspectiva curricular que redefina la naturaleza de la formación docente y que al mismo tiempo proporcione la base para una práctica pedagógica de calidad. De ahí la necesidad de que la universidad se una a las escuelas básicas y que defienda esas escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una formación ciudadana del joven estudiante, y también para acoger y defender a los profesores como intelectuales renovadores que combinan la reflexión y la práctica académica, con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos.

### **7.5.2 Adecuación del momento de inicio de las prácticas dentro del programa curricular de la carrera**

Aquí nos encontramos con un punto clave de las prácticas *in situ*: el momento más adecuado para su inicio. Los datos indican que la mayoría de los estudiantes, un 72,22%, consideran que el inicio de las prácticas profesionales *in situ* ocurre *muy tarde*. Lo que percibimos es que las prácticas generan ciertas expectativas y que, si no son bien planificadas, producen un choque más negativo que positivo. No obstante, cuando esas prácticas son bien dirigidas y el futuro docente considera y sabe aprovechar sus experiencias previas como estudiante, está más receptivo a la realidad que va a encontrar en las aulas y las prácticas se hacen de manera más armónica y fluida.

Un 22,22% de los estudiantes de Letras consideró que las prácticas profesionales se hacen *tardíamente*, frente a un 5,55% que contestó que el momento es *adecuado*.

Es preciso señalar que existen diferencias entre las escalas *tarde* y *muy tarde* puesto que, en la primera, el estudiante considera que tiene que haber una mejor planificación de esas prácticas en el plan curricular de la carrera, aunque no se sintió perjudicado. Sin embargo, los que contestaron *muy tarde* sí creen que afecta a la formación del futuro docente. A continuación, presentamos gráficamente el resultado:



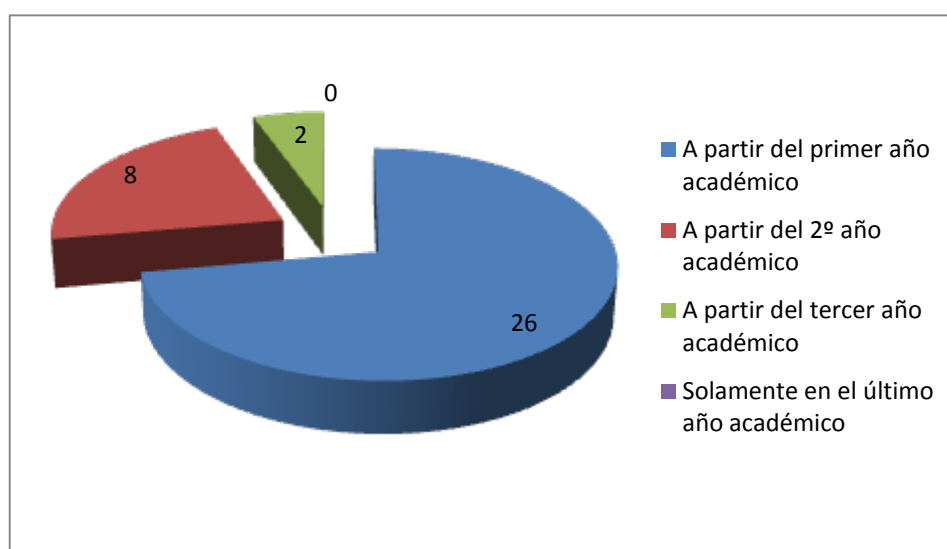
**Figura 7.38. Valoración de los estudiantes sobre el inicio de las prácticas pedagógicas del futuro profesor de español como LE**

Para dejar más clara la opinión de los estudiantes con respecto a la adecuación del momento de inicio de las prácticas en el plan curricular de la carrera hicimos la siguiente pregunta: *En su opinión, ¿cuándo debería, entonces, empezar a tener contacto con el aula de la Educación Básica? (1) A partir del primer año académico; (2) A partir del segundo año académico; (3) A partir del tercer año académico; o (4) Solamente en el último año académico.* Se aclaró durante la entrevista que la palabra “contacto” no quiere necesariamente decir que sea “dar clase”, sino empezar a familiarizarse con el contexto de la Educación Básica y, al tener contacto con el ambiente escolar, trabajar, por ejemplo, las creencias e imágenes sobre sí mismo.

Ponemos el ejemplo de las creencias porque estas actúan como filtro de cara a lo que en las carreras de formación docente se pretende enseñar y de ellas, en buena medida, derivan

las expectativas de los estudiantes. Es decir, la discordancia entre lo que espera un estudiante de Letras que sea la carrera y lo que esta verdaderamente es, muchas veces genera “decepción” con la carrera (apartado 7.2.9), y consecuentemente con la profesión. Por ello, debemos considerar el momento del inicio del contacto con el contexto escolar para ayudar a los futuros docentes a clarificar y construir lo que se considera valioso en la educación y lo que es importante enseñar, desarrollando así habilidades y compromiso para saber contribuir al desarrollo de los alumnos de la escuela básica. Por lo tanto, en una carrera de formación docente el contacto con la escuela básica debe significar algo más que adquirir conocimientos y destrezas o competencia profesional, debe implicar también la adquisición de los valores y de las actitudes que caracterizan la profesión de profesor.

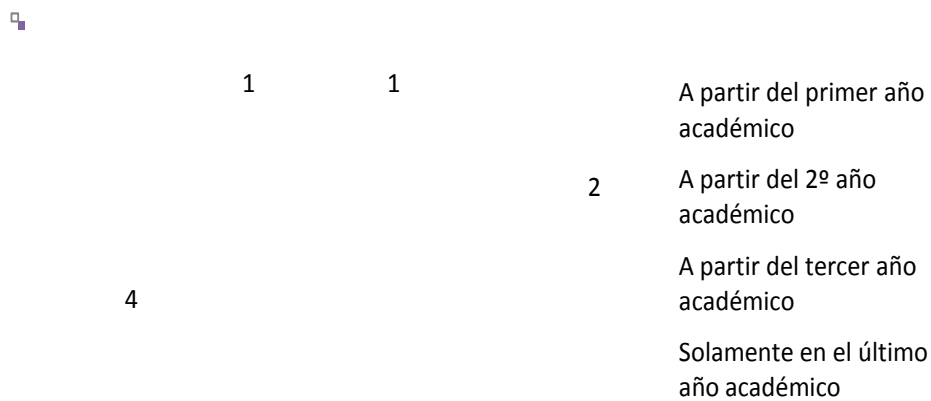
Para ver las opiniones de los estudiantes, representamos sus respuestas en el gráfico que sigue:



**Figura 7.39. Valoración de los estudiantes sobre el momento de inicio de las prácticas pedagógicas del futuro profesor de español como LE**

La opinión de los profesores formadores sobre el momento en que se debe iniciar el contacto con la escuela básica difiere un poco de la de los estudiantes. Al contestar a la pregunta: *En su opinión, ¿cuándo debe empezar el futuro profesor a tener contacto con el aula de la Educación Básica?* (1) *A partir del primer año académico;* (2) *A partir del segundo año académico;* (3) *A partir del tercer año académico;* o (4) *Solamente en el último*

*año académico*, los docentes contestaron, en su mayoría, que el momento del inicio debe ser a partir del tercer año académico, como podemos ver en la representación que sigue:



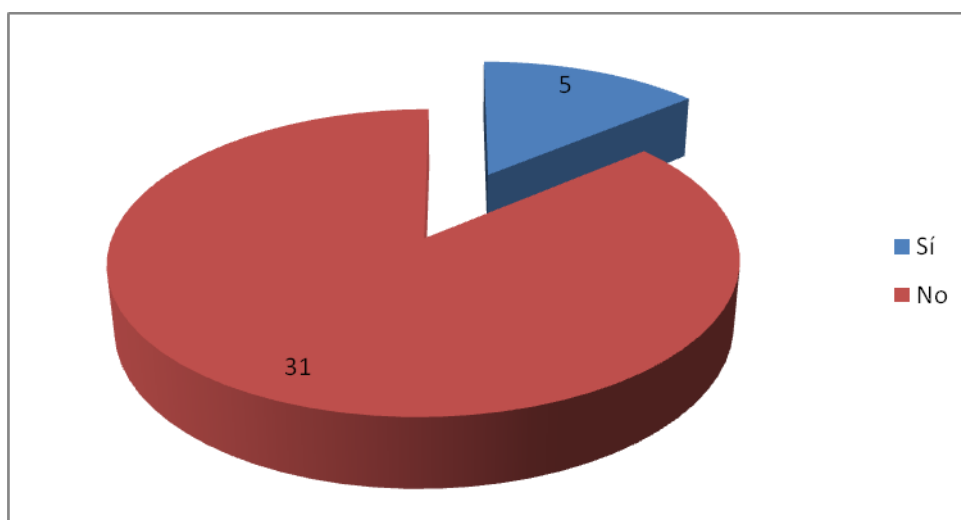
**Figura 7.40. Valoración de los profesores sobre el inicio de las prácticas pedagógicas del futuro profesor de español como LE**

Cuando la mayoría de los estudiantes valoran que el inicio de las prácticas en el aula debería empezar a partir del primer año, entendemos que no se refieren a dar clase de forma efectiva. Ellos ven la necesidad de conocer e investigar sobre el ámbito escolar para ajustar su formación de manera más adecuada al contexto. Para ello, creemos que una formación docente vinculada a la investigación-acción podría satisfacer esa carencia señalada por los estudiantes.

Hablar de investigación en el contexto de la escuela básica cuando los estudiantes de Letras están empezando la carrera no nos parece fácil. Implica sobre todo seleccionar aspectos del complejo proceso que supone el análisis de la realidad y propuestas de planes de formación basados también en el conocimiento generado por los estudios de campo. Eso exige un cambio en la política curricular de la carrera en el que el papel del profesor formador va más allá del mundo restringido de la universidad. Tal situación parecer ser sumamente difícil de priorizar y, por ello, creemos que la mayoría de las respuestas fue *a partir del tercer año académico*. Sin embargo, entendemos que tanto el intento de llevar a cabo el contacto con la escuela básica en el inicio de la carrera como la formación teórica del profesorado, pueden

hacer converger objetivos de conocimiento y mejora de las tareas del aula mediante la colaboración de los futuros profesores y de los profesores universitarios.

Para completar el análisis sobre la adecuación del inicio de las prácticas profesionales hicimos a los estudiantes la siguiente pregunta: *¿Ha tenido usted algún problema para hacer las prácticas pedagógicas?* La intención de esta pregunta es saber si hay alguna dificultad para que se produzca la colaboración entre la universidad y las escuelas básicas, ya que muchos profesores suelen justificar que no trabajan en conexión con la práctica por la dificultad burocrática que encuentran para comunicarse con las instituciones escolares. Ante las respuestas de los estudiantes, expuestas en la figura 9.6, podemos concluir que el acceso a los ambientes escolares no es tan complicado como parece.



**Figura 7.41. Valoración de los estudiantes sobre si ha habido algún problema durante las prácticas pedagógicas del futuro profesor de español como LE**

Creemos que cualquier posible solución a este problema comienza por el reconocimiento por parte de los docentes universitarios de su propia responsabilidad en el mismo. No obstante, sabemos que la elaboración de una alternativa a la actual situación con respecto al inicio del contacto con el ambiente profesional no es algo fácil de llevar a cabo. Las complejidades políticas, intelectuales, culturales y administrativas son enormes, aunque el acceso al ambiente escolar debería convertirse en una de las prioridades.

La contribución de los docentes de la UFBA al acercamiento más temprano de los futuros docentes a los contextos escolares es fundamental, no solo porque son de hecho los formadores, sino porque pueden crear y recrear la práctica educativa, es decir, dar el perfil que mejor se ajuste al momento, ya que la práctica parece ser la preocupación colectiva de los futuros docentes de español. Si es así, tal vez podamos evitar el problema que relata una estudiante a continuación:

(47) *Creo que lo más importante y necesario para ser un buen profesor de español como lengua extranjera es saber organizar las prácticas en el aula. Eso para mí es bastante importante. Otra cosa es intentar comprender el contexto del aula para adecuar a nuestra práctica el estilo del grupo para que así efectivamente se estimule el aprendizaje. He tenido problemas con mis prácticas porque los estudiantes no tenían interés y al final he llegado a la conclusión de que una parte de la desmotivación de los estudiantes fue causada por mi conducción como profesora. Creo que eso ocurrió porque no tengo ninguna experiencia en dar clases (E32).*

El relato de la estudiante E32 refleja la consecuencia de la falta de conexión entre teoría y práctica durante la carrera de formación de profesores de ELE en la UFBA. Una forma de resolver este problema es asociando a la conexión un trabajo de investigación-acción en el ámbito escolar antes de que los futuros docentes vayan a las clases de la Educación Básica como profesores. Respecto a otros problemas con las prácticas mencionados por los demás estudiantes, uno está relacionado con la poca atención y apoyo que ha recibido por parte de la dirección de la escuela y los otros tres culpan de los inconvenientes que tuvieron a la huelga de los profesores de la escuela básica, que coincidió con las prácticas pedagógicas.

### **7.5.3 La práctica profesional *in situ* como adquisición de experiencia**

La calidad de la formación docente del profesor de lengua extranjera es un tema que nos preocupa a todos los profesores de la licenciatura. Esta preocupación aumenta si la formación se da en un espacio donde no se habla la lengua en la que se está formando.

De manera general, muchas personas piensan que el aprendizaje de un idioma extranjero en la escuela tiene que dar respuestas rápidas y preparadas a los desafíos sociales que se le presentan. Los individuos también entienden que, principalmente, el profesorado es

el primer y más importante responsable del desarrollo del aprendizaje de los alumnos en el idioma extranjero. Esto nos indica que estamos en un momento en que la sociedad exige de los profesores de lenguas una permanente actividad de formación y, esencialmente, que actualicen constantemente su competencia profesional.

No obstante, entendemos y aceptamos las exigencias actuales de nuestra sociedad, ya que las investigaciones nos muestran que existe actualmente un volumen considerable de trabajos académicos que indican que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Si así es, nuestra preocupación se centra en la formación inicial del profesorado de español como LE, específicamente en el ámbito que une los conocimientos adquiridos durante la carrera y su puesta en práctica efectiva.

Es decir, ¿cómo hacer de la formación del profesor de español una actividad atractiva que permita al futuro docente identificarse con ella? ¿Cómo mantener en el proceso formador algo motivador a lo largo del curso y cómo conseguir que los futuros docentes aprendan a ser profesores de español como LE a lo largo de su carrera? Creemos que una parte de las respuestas está directamente relacionada con la capacidad de ofrecer la mejor formación posible en las actividades *in situ*, ya que todos los futuros docentes tienen derecho a esa práctica.

Después de las consideraciones anteriores vimos la necesidad de, a partir de las declaraciones de los estudiantes y profesores formadores en las entrevistas, hacer un apartado en el análisis cualitativo concentrado en dos puntos: la práctica profesional *in situ* como adquisición de experiencia y las actividades *in situ* y su impacto en la formación docente.

La etapa formativa de las prácticas pedagógicas *in situ* de una carrera de formación inicial de profesores de español como LE constituye un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores que van a incidir en la concreción de lo aprendido anteriormente. En tal sentido, el futuro docente de español va a lidiar con múltiples y simultáneos elementos en su hacer pedagógico, es decir, debe evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del español. Por una parte, debe demostrar dominio sobre los contenidos de lengua y literatura. Al mismo tiempo, se exige que el futuro profesor adquiera liderazgo, traducido en autoridad moral y cognitiva que genere un trabajo cooperativo, el respeto hacia los otros y



disposición para la toma de decisiones conjunta, así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y morales.

Sin embargo, el futuro profesor, a la hora de empezar sus prácticas, debe tener en cuenta que en cada situación de comunicación (aprendizaje) se debe considerar el conocimiento que se comparte con los otros. Tenemos que saber si podemos limitar la producción de un enunciado (si es suficiente) para expresar su finalidad comunicativa en la situación. Esto es así porque los estudiantes de una lengua extranjera necesitan tener oportunidades para desarrollar esa habilidad, mediante su participación en situaciones en las que se ponga énfasis en el uso de los recursos a su alcance para comunicar significados de un modo tan eficaz y económico como sea posible. De este modo, el alumno necesita adquirir no solo un repertorio de elementos lingüísticos sino también un repertorio de estrategias para usarlas en situaciones concretas. Podemos concluir que para enseñar español en la Educación Básica la lengua no solo conlleva *significado funcional* sino también *significado social*.

Para Perrenoud (2001), la comprobación de una competencia profesional docente se puede realizar no solo a través de la identificación de las situaciones que hay que manipular, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también mediante la *explicitación* de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. En efecto, actualmente se define una competencia como la aptitud para afrontar eficazmente un conjunto de *situaciones* análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Todo ello nos parece que es imposible trabajarlo en la formación si no existe una planificación curricular en la que las experiencias *in situ* sean una parte imprescindible y de extrema importancia para el profesor en formación inicial. Somos conscientes de que todos estos recursos no proceden de la formación inicial, ni siquiera de la formación continua. Algunos se consolidan durante la práctica, por acumulación de "saberes de experiencia", sin embargo, corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización.

En esta parte del análisis cualitativo examinaremos cuáles son las opiniones de los profesores formadores y de los estudiantes de Letras con Español que participaron en esta investigación con relación a la influencia que tiene la práctica profesional de la carrera, como

profesores de español como LE, en la adquisición de experiencias para el desarrollo de la docencia en la Educación Básica de las escuelas brasileñas. Dicho de otra manera, cómo la práctica *in situ* ayuda en la formación inicial del profesor de español durante la carrera.

A continuación, empezamos nuestro análisis interpretativo con las declaraciones de nuestros futuros profesores que relatan en qué medida la práctica *in situ* ha sido relevante como adquisición de experiencia en la profesión docente. Las respuestas corresponden a la siguiente pregunta: *En su opinión, ¿qué es necesario para formar a un buen profesor de español como lengua extranjera de la Educación Básica en Brasil?*

(48) *El prácticum es una cosa que debería ser realizada a lo largo de la carrera y no solamente en el último año. Parece que todo el tiempo el alumno está estudiando teoría, pero la práctica solo viene al final. Echo en falta la conexión con la Educación Básica. El trabajo en el aula de verdad. No aprendemos cómo abordar determinados contenidos en el aula. Lo que se estudia en la carrera es mucha teoría sin saber cómo abordar eso en el aula, no aprendemos a crear cosas interesantes... Falta la vivencia de la práctica profesional (E12).*

(49) *La realidad escolar, para quien solo tiene contacto con ella en el último año de la carrera universitaria, puede perfectamente desmotivar al futuro docente. Muchos no desisten totalmente de ella porque les falta solo un año para terminarla, pero estoy segura de que estos no seguirán la carrera de profesor. La carrera de Letras debe integrar al estudiante lo antes posible en su universo de trabajo, que es la escuela (E06).*

Sobre la base de las consideraciones anteriores de los futuros docentes, comprobamos que es un error situar las prácticas profesionales en una perspectiva única, al final de la carrera, exclusivista, operando aisladamente, separada de los contextos teóricos, culturales y de conexiones multidisciplinares, como ocurre en nuestra carrera de Letras en la UFBA. Generalmente son períodos cortos en los cuales el aprendiz de docente transmite y aplica conocimientos previamente consensuados que le proporcionan una aceptable actuación dentro del aula escolar. Esta apreciación, comúnmente, atribuye a las prácticas profesionales el mero papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes, no dando la oportunidad de hacer reflexiones críticas sobre sus actuaciones y sobre el contexto en que está trabajando la lengua extranjera.

De acuerdo con las declaraciones hechas por los futuros docentes de español y la experiencia que tengo como profesora formadora vemos que no es poco lo que exigimos de un profesor de LE de la Educación Básica. Ese profesor tiene que conciliar la enseñanza de la

lengua con el sentido que esta debe tener en la construcción del significado de su aprendizaje para el estudiante. Uno de los objetivos de las clases de lengua extranjera en la Educación básica es que el alumno sea capaz de comunicarse en la LE. Sin embargo, debemos plantear la sistematicidad en el aprendizaje, es decir, la ampliación de perspectiva, que afecta a dos conceptos básicos: la lengua y el aprendizaje.

Por eso, se espera que el docente muestre actualización didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar sobre su labor y que se convierta en aprendiz permanente, por lo que debe ser un observador crítico y un investigador de su propia acción, de tal manera que pueda generar cambios en la realidad en la que intervenga. Sin duda, estas exigencias sobre el papel del docente, se proyectan en las del candidato a profesor, por lo que obligan a volver la mirada sobre la práctica profesional y la función que esta realmente cumple en el proceso de formación docente.

La gran mayoría de los entrevistados coinciden en que, aunque todas las asignaturas referentes al español hayan sido muy importantes en la formación (apartado 7.2), ellos se refieren al tiempo de la actividad *in situ* como insuficiente para una buena adquisición de experiencia profesional y, consecuentemente, para formarse como profesor de español de la Educación Básica, como podemos ver en los relatos que siguen:

(50) *Yo esperaba que el contacto con el aula de la Educación Básica fuera antes de lo previsto en el currículum. Para mí fue muy tarde. Porque el candidato a profesor solo va a tener contacto con las clases de lengua extranjera, que es su principal objeto de trabajo, en el último año académico. Para mí, la parte pedagógica de la carrera de Letras de la UFBA es muy pobre. Echo en falta una práctica reflexiva en la carrera, que se queda mucho en la teoría. Las cuestiones del aula, de la aplicación didáctica aquí en nuestra carrera solo ocurren casi al final de la misma. (E06).*

(51) *Durante toda la carrera de formación inicial del profesor de lengua extranjera debería haber una mayor participación del estudiante en el contexto escolar para que el futuro docente interactuara en el mundo escolar y, a partir de ello, traer sus reflexiones a la universidad (E07).*

Creemos que eso se debe a la relevancia de atender en el proceso de formación no solo a los elementos conceptuales y procedimentales, sino también a los actitudinales, afectivos y emocionales. Es decir, deben aprender a controlar sus emociones, sentimientos y afectos de tal forma que puedan equilibrar la subjetividad e intersubjetividad propias de la dinámica del aula y de la escuela. Desde esta perspectiva, el alumno en prácticas se encuentra

bajo la presión de múltiples y simultáneas demandas docentes que exige el grupo de estudiantes con los que le corresponde actuar.

Otro hecho que podemos destacar de las actividades referentes a la práctica profesional es la complejidad epistemológica referida al qué se pretende conseguir con las prácticas de enseñanza *in situ*. Lógicamente se pretende que el estudiante se inicie en la profesión de profesor de español, pero esto implica algo más que adquirir conocimientos y destrezas, como ya hemos señalado. Se trata también de la adquisición de intereses, valores y actitudes de los profesores, de aprender las características, significado y función social de la profesión y, principalmente, de saber cómo enseñar.

En este sentido, es relevante volver a pensar sobre el objeto de estudio de la práctica *in situ*. Es decir, ¿qué suponemos que deben aprender nuestros futuros docentes de español para la adquisición de experiencias y, en todo caso, para qué y cómo aprenderlo? Si el ejercicio de la práctica profesional requiere la adquisición de conocimientos de lengua y literatura, destrezas, valores y actitudes, y aprender las características y la función social de la profesión, entonces, ¿la estructura curricular de la carrera de Letras de la UFBA está diseñada para una formación de esta naturaleza? ¿Qué se está haciendo para acortar la distancia entre la universidad y las escuelas colaboradoras?

En el ámbito de la práctica profesional *in situ* quedan muchos interrogantes por responder. Sin embargo, entendemos que los nuevos interrogantes que podemos plantear son los que nos ayudarán a cambiar la disociación entre la carrera de formación de profesores de español de la UFBA y la realidad de la Educación Básica. Podemos también reiniciar un proceso de transformación curricular en el que las actividades de prácticas profesionales se configuren desde la acción y la reflexión sobre cómo enseñar E/LE compartida por quienes hoy tienen la responsabilidad de la formación docente, es decir, los profesores de la universidad. Mejor dicho, que los docentes universitarios se sientan verdaderamente interesados en la formación del profesor de la Educación Básica y, por lo tanto, que la carrera de formación inicial de profesores de español se caracterice efectivamente por la formación docente. En el próximo capítulo presentamos las propuestas para la carrera de Letras con Español de la UFBA.

Por todo lo analizado, tanto en los relatos como en nuestras reflexiones, vemos que la práctica profesional docente en la carrera de formación inicial del profesor de lengua extranjera se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones

que en ella se suscitan. Sin duda, un proceso de esta naturaleza está rodeado de diversas concepciones, dilemas y obstáculos. Según Morin (2001), es importante estar preparado para lo inesperado que puede sorprendernos, pues nos hemos instalado con demasiada seguridad y confianza en nuestras teorías e ideas, y estas no siempre tienen cabida para acoger lo nuevo. Para el autor, lo nuevo brota sin parar y sin tregua, lo que implica que nunca podemos adivinar cómo se presentará, pero es cierto que debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado.

A partir del análisis hecho de esta subcategoría podemos percibir que en la carrera de Letras de la UFBA se reflexiona poco sobre la importancia que tienen las prácticas *in situ* para la adquisición de experiencias en la profesión docente y que tampoco prepara al futuro profesor para enfrentar “lo inesperado”. En este sentido, como vimos en las declaraciones, son casi unánimes las quejas y las protestas de los entrevistados en relación a la falta de atención y cuidado con ellas, relegando casi a un segundo plano las actividades de las prácticas profesionales.

Es inevitable para el futuro profesor atender a problemas, interpretarlos y tomar decisiones, modificando la práctica, recurriendo a la teoría, consultando a un profesor más experto o llevando a cabo una nueva intervención a partir de la puesta en práctica de una investigación. Para ello, muchas veces es necesario el aporte de la teoría, pero es el docente en la situación particular del aula quien resuelve. Es un proceso de adecuación del saber de la lengua al hacer de una situación valorada como “única” , como diversa, en un proceso de construcción de conocimientos didácticos que da el soporte del quehacer docente. No obstante, la práctica profesional es un proceso continuo de resolución de problemas. Estos no se presentan formulados al profesional, no se ‘aprenden’ dentro del aula universitaria durante la formación docente, sino que deben ser formulados a partir de los materiales y de las situaciones problemáticas que son muchas veces inexplicables, preocupantes e inciertas. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, y así puede construir una nueva teoría a partir de un caso único. Esto solo ocurre en la formación inicial cuando el currículum responde a la necesidad de dar una cierta prioridad a la práctica *in situ* como un instrumento de adquisición de experiencias que le va a servir para toda la vida al profesional que está en formación.

#### **7.5.4 Las actividades *in situ* y su impacto en la formación de los futuros profesores de ELE**

La formación de profesores de español como lengua extranjera que van a intervenir en la Educación Básica ocupa actualmente en Brasil espacios importantes de debate. Considerando la importancia de las prácticas *in situ* para esa formación, es fundamental que estas experiencias se incluyan para garantizar que el profesor sea un profesional reflexivo, poseedor de competencias demandadas por el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y con capacidad para ser el gestor de su propio desarrollo intelectual.

Schön (1995), al abordar la complejidad que implica la práctica profesional, señala que es necesario ir más allá de la aplicación mecánica de los conocimientos teóricos; se requiere el reconocimiento y evaluación de la situación, su tematización y/o problematización para, a partir del conocimiento profesional que se va adquiriendo, elaborar una respuesta particular. Entendemos que, para el trabajo con una lengua extranjera, el profesor tiene un desafío aún mayor: ser consciente del significado social de las formas lingüísticas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma.

Por lo tanto, la insuficiencia de las prácticas *in situ*, puesta de manifiesto en las entrevistas, inevitablemente va a exigir el desplazamiento de posturas enmarcadas en la racionalidad técnica hacia algo que pueda dar respuestas a los problemas que se presentan en el ejercicio docente. Es decir, los currículos de las carreras deben dar más énfasis al ejercicio de cómo enseñar y cómo aprender un idioma extranjero.

Ello implica una revisión de las habilitaciones que vienen siendo ofertadas por las titulaciones de Letras con Español, al mismo tiempo que exige de las universidades nuevos e importantes esfuerzos en la reforma de sus currículos vinculados a la formación de profesores de lengua extranjera que ejercerán la docencia en la Educación Básica. Es necesario que el futuro docente esté dotado de instrumentos esenciales para la reflexión sobre la actividad en el aula y para la observación, el control, la planificación y la evaluación. Y para que esto ocurra, no vemos otra alternativa que la de valorar y mejorar las experiencias profesionales durante la formación del candidato a profesor, lo que exigirá una reflexión y debate constantes entre todas las personas implicadas e interesadas en su proceso formador.

Para que los currículos de formación de profesores de Letras con Español de las universidades puedan, de hecho, acoger este diálogo y debate constante, es preciso tener profesores que estén comprometidos con la práctica en el aula de la Educación Básica y que sean capaces de responder a las demandas que exige la formación *in situ* a partir de una potencialización y valoración de las actividades en la escuela que favorecen el desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos específicos, cuya adquisición debe ser uno de los objetivos centrales de la formación inicial de los docentes de español. Articulando conocimientos teóricos y actividades en el aula, el proceso de formación deberá estar organizado en torno a ejes articuladores de competencias y habilidades que deberán ser puestas en práctica por el profesor reflexivo en su ejercicio profesional. Para que esto ocurra debemos empezar este camino en la universidad y no dejarlo para cuando el profesional esté efectivamente en ejercicio y tenga dudas y conflictos.

En esta segunda parte del análisis cualitativo averiguaremos cuáles son las opiniones de los entrevistados, es decir, de los alumnos del curso de Letras con Español de UFBA, con relación a la importancia e impacto que tienen las prácticas profesionales para la formación de los candidatos a docentes. Para ello, obtendremos los datos de las respuestas dadas a la siguiente cuestión: *Valore el desarrollo de las prácticas que usted ha hecho.*

Esta solicitud de valoración de las prácticas está basada en lo que nos dice Perrenoud (2002), cuando afirma que la construcción de las competencias docentes puede ser entendida como una capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación apoyada en conocimientos. Los conocimientos pueden ser entendidos como representaciones de la realidad, que construimos y almacenamos en el saber de nuestra experiencia y de nuestra formación. Es decir, para saber si las prácticas fueron el soporte para la construcción del quehacer.

De acuerdo con las ideas que acabamos de exponer tanto de Perrenoud (2002) como de Martín (2009), podemos apreciar en las declaraciones de los entrevistados que sus preocupaciones por la calidad en la formación inicial reflejan la importancia que tienen para ellos las actividades *in situ* durante la formación inicial como profesores de español como lengua extranjera:

(52) *La carga horaria de las prácticas en el aula ha sido muy poca, a pesar de ser una parte esencial de la carrera. Lamento no haber empezado antes, pues, aprendemos a ser*

*profesores con la práctica. Debería haber empezado por lo menos en la mitad de la carrera y no solamente en el último año. Así nos hemos quedado muy inseguros (E25).*

- (53) *La universidad da una base de conocimientos, pero es insatisfactoria en la formación del profesor para el aula de lengua extranjera. Si no existe práctica no hay profesor. La práctica es indispensable para formar. Es en el aula donde uno va a ver si quiere de verdad ser profesor. Es en la práctica en el aula donde uno descubre si tiene o no el perfil para ser profesor, y se sale de la universidad sin la práctica suficiente (E29).*
- (54) *Pasé tres años de la carrera “asistiendo” a las percepciones sin contacto directo con el aula. Si las prácticas in situ empezasen un poco antes, seguramente me ayudaría mucho a tener más seguridad y a saber si es eso de verdad lo que quiero. La carrera está totalmente fuera del contexto en el que vamos a actuar como profesionales de la educación, que es el aula de la Educación Básica. (La estudiante lloró mucho en esta parte de la entrevista) (E19).*
- (55) *Está todo muy concentrado. Es importante dividir la carga horaria para aprovechar mejor las prácticas in situ. Además, yo pienso que la carga horaria es poca todavía (E36).*
- (56) *Mi principal queja de la carrera de Letras de la UFBA es que hay poca práctica en el aula de la EB. La práctica es indispensable para la formación docente. Solo de esa manera apreciaremos en realidad si nos gusta y si queremos ser profesores de un idioma extranjero (E28).*
- (57) *Al principio, cuando empecé la carrera, creía que haría las prácticas “in locus” a lo largo de la carrera en diferentes modalidades. Imaginaba que en la carrera de formación de profesor tendríamos asignaturas dirigidas a la práctica en el aula. Cuando empecé a estudiar percibí que las asignaturas que realmente forman al profesor están concentradas solamente al final de la carrera, y eso no proporciona al futuro docente una preparación real para el aula de una lengua extranjera (E27).*
- (58) *No me siento preparada. No hay nada como una buena práctica en el aula. Lo que nos da seguridad y confianza es la práctica en el aula donde uno aprende a ser profesor de verdad. Si me quedo todo el tiempo en la universidad, ¿cómo voy a tener seguridad? La práctica es todo (E11).*

Por las consideraciones anteriores, entendemos que la tarea y el desafío de los profesores y de las instituciones educativas es, ciertamente, formar profesores comprometidos no solo con la enseñanza tecnicista de una materia sino también con la construcción cotidiana y colectiva de un mundo más digno.

Así, por medio del aprendizaje de una lengua extranjera en la EB, podemos contribuir al desarrollo social y humano que lleve a la superación de las desigualdades sociales, de la exclusión y de la marginación, que son las más perversas de las enfermedades sociales. Combatir tales lacras es tarea que no admite omisión y, por lo tanto, hay una necesidad urgente de profesores de lengua que, como profesionales de la educación,



contribuyan a la creación de un mundo mejor, utilizando la lengua extranjera como herramienta. Entendemos que a través de una formación profesional reflexiva sobre cómo enseñar el español, el profesor podrá tener consciencia de la importancia y el papel que puede tener la lengua extranjera en la formación del ciudadano.

Pensar una propuesta de formación de profesores que asuma los compromisos expuestos anteriormente, requiere una concienciación de la influencia que ejerce la práctica en el aula en la formación inicial del profesor. Esto sitúa al docente de la Educación Básica como protagonista del comienzo de un proceso permanente de formación del ciudadano, al mismo tiempo que muestra a las instituciones universitarias la responsabilidad que tienen en la construcción y desarrollo de un currículum que atienda a las demandas del tiempo presente y que se aproxime a los intereses y necesidades de la sociedad.

Ofrecer un proceso de formación de profesores de español como lengua extranjera que valore la práctica y abra nuevos caminos para el aula reflexiva, supone tener el coraje de innovar y de situar a la universidad en consonancia con las directrices de formación exigidas por la sociedad actual, presentándola como una alternativa viable de mejora de la calidad de la enseñanza.

Está claro que el *prácticum* es uno de los componentes de la formación inicial del profesor de mayor importancia y trascendencia para la construcción del conocimiento profesional docente del candidato-estudiante. En el momento que empieza la actividad *in situ* es cuando el futuro profesor construye las teorías que lo van a conducir por los múltiples y complejos senderos de la enseñanza de un idioma extranjero. Va a conocer la realidad educativa y el funcionamiento de la escuela y la clase, va a convivir y a resolver las rutinas diarias de los estudiantes. En ese momento es cuando perfecciona su aptitud docente, desarrollando actitudes y valores para la enseñanza de la lengua extranjera que va a trabajar y tiene la oportunidad de identificar y analizar los aspectos psicopedagógicos implicados en el proceso de enseñanza.

Cuando va a la práctica *in situ* es cuando intenta integrar los conocimientos teóricos con el aula y aplicar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas educativas y lingüísticas, para extraer conclusiones y construir las teorías personales correspondientes. A partir de ahí tiene la posibilidad de desarrollar la reflexión sobre la acción y la investigación de determinados fenómenos para comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera que está enseñando.

Otro aspecto muy importante cuando empieza el *prácticum* es la oportunidad que tiene de comprobar su vocación para la profesión, ya que adquiere el conocimiento real del alumnado de la Educación Básica con respecto a sus intereses, necesidades, comportamientos, diferencias individuales y procesos de aprendizaje.

Existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela. Si esto es así, en la formación inicial del profesor de español de la enseñanza básica hay que priorizar la cercanía con la realidad escolar porque al cursar las diferentes materias del plan de estudios, los futuros docentes acrecentarían su identificación profesional con la carrera docente, cuestión que entendemos de vital importancia para la inserción en los espacios naturales de trabajo. Esto los incentivaría a hacer suyos los retos y desafíos de la profesión de enseñar un idioma extranjero en la Educación Básica.

En definitiva, y desde las ideas presentadas anteriormente, es congruente establecer líneas de acción dirigidas a la transformación de las prácticas *in situ* en la carrera de Letras con Español de la UFBA con la aspiración de fortalecer las bases para una cultura de investigación-acción-reflexión enfocada hacia la producción de conocimientos y no simplemente hacia su aplicación. Ello exige un trabajo sistemático de reconstrucción de teorías, validación y contraste con experiencias prácticas orientadas a favorecer la formación profesional del docente de español como lengua extranjera y también un esfuerzo para concretar nuevas rutas que lleven a una articulación efectiva entre la teoría y la práctica.

En términos más específicos, las tareas que va a desarrollar un candidato a profesor de español para brasileños en la Educación Básica durante las prácticas *in situ* constituyen un espacio marco, en el que el futuro docente tiene la oportunidad de trabajar en diferentes niveles de español con distintos grupos de alumnos de la escuela básica. Puede también tomar decisiones en cuestiones tan concretas y cotidianas como el diseño de tareas, y la integración de diferentes contenidos en la programación del curso para el desarrollo de las competencias planificadas por la institución educativa. Tiene también la oportunidad de plantear y ejecutar modificaciones consensuadas en el claustro de profesores sobre sistemas de evaluación cualitativa, sumativa y certificadora, sobre planes de estudios, sobre selección y elaboración de materiales didácticos para el centro, junto a otras muchas acciones de reflexión, planteamiento y resolución de problemas didácticos que puedan surgir en su desempeño profesional.

Como podemos ver, el profesor se integra en el ambiente escolar como miembro de un equipo docente, que puede tomar decisiones sobre los objetivos, los contenidos, los itinerarios formativos, los materiales didácticos, las programaciones de curso, las actividades complementarias a las del aula, relacionadas con las particularidades de una institución que está vinculada a la universidad.

Por ello, es conveniente y útil para el futuro docente integrarse de forma activa en todas estas tareas, ya que esta participación lo convierte en un agente activo del proceso de enseñanza y de aprendizaje del español para brasileños y le posibilita no solo conseguir objetivos personales y profesionales que mejoren su trabajo docente, sino que principalmente le ayuda a investigar y reflexionar sobre su trabajo como profesor de lengua.

## **7.6 Consideraciones finales**

La discusión en torno al desarrollo profesional del docente de español para actuar con brasileños se ha convertido en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo en el contexto de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero en la Educación Básica. Esto se comprueba con la publicación, por primera vez en la historia de la educación en Brasil, de las Orientaciones Curriculares del Español para la Enseñanza Media . Es decir, en el año 2006 fue la primera vez que se publicaron unas orientaciones específicas de una lengua extranjera. Hasta entonces se habían publicado orientaciones generales para cualquier lengua extranjera moderna que estuviera en el currículum de la Educación Básica de una institución, como hemos descrito detalladamente en el capítulo tercero de la tesis.

La formación universitaria de docentes debe responder a los desafíos que le presenta la sociedad del conocimiento, es decir, debe ser una herramienta básica de los nuevos docentes para enfrentarse a la práctica en el aula. Esta formación debe basarse en contenidos que sean útiles a los profesores de español en el desempeño de su labor, permitiéndoles conocer la realidad del contexto en el que van a trabajar y ofreciéndoles la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones reales de su futuro desarrollo profesional.

Lo que podemos percibir en la evaluación de la carrera de Letras con Español de la UFBA, mediante el análisis de los datos de esta investigación, son los siguientes puntos significativos:

1. Hay muchas asignaturas de lengua portuguesa para una carrera de formación de profesores de español.
2. La carga horaria total de la carrera parece suficiente aunque no se aproveche mucho por la falta de atención a la formación del profesor de español.
3. Tanto para los alumnos como para los profesores la cantidad y la calidad de conocimientos teóricos son buenas, pero se alejan un poco de la principal función que es formar al docente de español como lengua extranjera para lusohablantes.
4. La mayoría ha contestado que la asignatura que más ha contribuido a la formación docente está relacionada con reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del español para brasileños.
5. Muy pocos estudiantes (solamente cinco de ellos) han señalado las asignaturas teóricas como las más importantes en la formación. A lo mejor, eso ha ocurrido porque la mayoría de ellos no ha tenido buenas experiencias en otras asignaturas de español distintas a *Prácticum I*.
6. El aislamiento de las áreas temáticas y la falta de concentración en la formación del profesor de español contribuyen a la deficiencia en el currículum de la carrera.
7. La formación en lengua extranjera de manera general y principalmente en español como lengua extranjera es bastante deficiente.
8. Para la mayoría de los estudiantes, la carrera no ha satisfecho las expectativas que tenían al empezar la licenciatura.
9. Se destina poco tiempo a las prácticas en el aula de español en la Educación Básica.
10. No hay conexión entre teoría y práctica en la carrera.
11. Los estudiantes sienten que la motivación va disminuyendo conforme va pasando el tiempo porque están muy lejos del ejercicio profesional.
12. Tanto los estudiantes como los profesores hacen una evaluación deficiente de la carrera.
13. Las actividades de prácticas pedagógicas empiezan muy tarde.

14. Tanto los estudiantes como los profesores creen que las actividades *in situ* son fundamentales para la adquisición de experiencias mínimas y, por lo tanto, son el aspecto clave en la formación inicial del profesor de español que va a actuar en la Educación Básica.

Cabe destacar que en reiteradas ocasiones durante las entrevistas, nos encontramos con docentes en ejercicio (en las prácticas pedagógicas) que rechazan la formación inicial que están recibiendo, porque la consideran como un trámite que no les ayuda en su preparación efectiva para la docencia. Pudimos percibir en las declaraciones que eso está relacionado con el hecho de que los conocimientos teóricos que recibieron no estaban conectados con la realidad y que los problemas que luego encontraron en el aula fueron un desafío que en muchos momentos no supieron afrontar.

De esta forma, estamos ante un problema de calidad de la formación inicial, de saber qué es lo que vale en la formación de un profesor de un idioma no nativo, qué contenidos de los que se imparten son irrelevantes y cuáles son adecuados. Es, por tanto, una cuestión de orden curricular, una búsqueda por determinar un modelo de formación inicial adecuado a la realidad profesional de las aulas y del entorno educativo. Para establecer un modelo de formación inicial del profesorado no es suficiente con definir, conceptualizar dicha formación y listar en el Proyecto curricular de la carrera las competencias que debe poseer un profesor de Letras, sino que tendremos que establecer cuáles son los principios básicos sobre los que se debe fundamentar dicho modelo.

Las críticas más relevantes que hacen los entrevistados en torno a la formación inicial de los profesores corresponden al estancamiento de las actividades sobre *cómo enseñar*, que casi no existen en la carrera. Esta apreciación se extiende a comentarios relativos a la utilización de modelos tradicionales de formación basados todavía en la superioridad de la transmisión de contenidos teóricos y en la ausencia de desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo relacionado con la actividad docente en el aula. Esas críticas se comprueban en los diversos fragmentos que aparecen a lo largo del capítulo, en los que los estudiantes de Letras con Español de la UFBA afirman con vehemencia y a veces repetidamente que lo que aprenden en las clases no condice con lo que hay en el entorno escolar. Nos llama la atención que eso aún siga así aunque ya exista un voluminoso cuerpo de investigación y de trabajos académicos que confirman la existencia de una formación en su mayoría estrictamente teórica

en las carreras de formación docente, conforme ya reflejamos en el capítulo de la tesis destinado a la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Sin lugar a dudas es evidente que los futuros profesores de español sienten falta de práctica reflexiva en su formación. Ese proceso requiere ser aprendido y ejercitado para que se convierta en una actitud y habilidad permanente, y solamente un cuatrimestre no es suficiente para la formación docente, ya que en *Prácticum II* ellos se centran en la práctica *in situ* con la modalidad de *intervención* (regencia). Así, para lograr la práctica reflexiva en los futuros docentes, hay que asegurar el desarrollo y ejercicio de esa habilidad en todo momento de su formación profesional, especialmente, en las asignaturas teóricas porque permiten articular teoría y práctica y la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional.

Si entendemos que la formación reflexiva sobre la enseñanza del español es el camino que hace posible comprender la vinculación entre lo que se aprende y lo que se pone en práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, el futuro docente va a ejercitar la reflexión y se preguntará qué hace bien y qué puede hacer mejor y por qué.

No cabe duda de que no se puede abarcar todo en la formación inicial de un profesor de español, sobre todo cuando una carrera tiene diecisiete asignaturas, como mínimo, de lengua portuguesa. Por ello, tenemos que elegir y saber asumir renunciaciones razonadas, y aquí nos referimos a la cantidad de asignaturas en lengua portuguesa para una licenciatura en Letras con Español. Tenemos también que definir las prioridades desde el punto de vista de los principiantes, para lograr una evolución deseada. Y, principalmente, debemos basarnos en un análisis de las situaciones comunes más problemáticas para los profesores de una lengua extranjera que van a actuar en la Educación Básica.

De acuerdo con los relatos, la mera adquisición de conocimientos académicos y teóricos no garantiza la aplicabilidad correcta en la actuación práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. La puesta en práctica del ejercicio de un profesor de idiomas es mucho más compleja y multidimensional de lo que suele pensarse antes de empezar las prácticas *in situ*. El trabajo en el aula con un idioma extranjero va más allá de la adquisición de instrucción disciplinar teórica y de conocimientos técnicos de estrategias de aprendizaje.

De esta manera, por el déficit de las prácticas pedagógicas en la carrera de Letras con Español de la UFBA, la formación inicial muchas veces resulta insuficiente, aun en los casos en los que haya sido totalmente adecuada. En el periodo de tiempo que se da un desarrollo

curricular formativo, como sucede en la formación inicial en relación con el desarrollo de la vida profesional de un docente, es cierto que no se puede abarcar toda la amplitud de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias deseables para que el profesor de lengua extranjera esté totalmente preparado para enfrentarse a la realización de su tarea. Sin lugar a dudas la formación inicial resultará corta.





**PARTE IV**  
**CAPÍTULO 8**

**LAS PROPUESTAS**



## 8.1 Introducción

*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas (Paulo Freire)*

La cita nos señala que el estudio está asociado a la creación y recreación de ideas, es decir de formas y circunstancias adecuadas para la conquista del conocimiento. Por lo tanto, entendemos que la producción del conocimiento de un docente de lengua extranjera puede darse a partir de las oportunidades que tenga en el aula para investigar y (re)descubrir los mejores caminos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma.

Desde la teoría crítica, el currículum debe también concebirse como un proyecto educativo cuya razón de ser es el conocimiento, la formación y el desarrollo humano fundado en el diálogo y la comunicación, desde una racionalidad comunicativa en oposición al paradigma de la racionalidad instrumental, con un claro énfasis emancipador, que se determina y se construye con la participación activa, responsable y democrática de todos los sujetos en él involucrados. Creemos que es de esta forma como debemos concebir el desarrollo curricular de una carrera de formación de profesores de español, dentro de un proceso abierto a la crítica y a lo que solicitan los que están en dicha carrera, ya que son los estudiantes quienes sienten su validez y provecho concreto cuando empiezan la actuación profesional y se enfrenta a la práctica cotidiana.

En relación a la formación inicial del docente, Zabalza (1998) afirma que las prácticas profesionales deberían convertirse en una pieza importante dentro de la formación inicial ya que ellas inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y

aprendizaje desde varios propósitos a la vez. Esos propósitos pueden ser el punto de referencia y contraste para la aplicación y la revisión de los conocimientos teóricos ofrecidos en las distintas disciplinas del plan de estudio y, sobretodo, para la reflexión que hacemos. De acuerdo con Schön (1992), la práctica profesional es la competencia de una unidad de prácticas en la que se comparten las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y patrones de conocimiento en la acción.

Dicho de otra manera, las prácticas profesionales en la carrera de un aprendiz de profesor de un idioma extranjero en la Educación Básica deben idearse con la intención de hacer coincidir en él valores y actitudes profesionales encaminadas hacia la consecución del perfil requerido para ser docente de español como lengua extranjera en el nivel de la escuela básica. Eso solo se adquiere cuando la propuesta curricular de un curso formador da a las asignaturas de prácticum el valor y la importancia apropiados en el contexto universitario e impide que ocupen un lugar marginal en el campo de la discusión teórica dentro del ámbito formativo.

Enseñar un idioma extranjero en un contexto escolar actualmente supone tener en cuenta los cambios que han ido ocurriendo en nuestra sociedad en los últimos años. Significa también dar respuestas adecuadas a las demandas que han ido surgiendo de estos cambios si se quiere dar una educación de calidad. Los vertiginosos cambios sociales y tecnológicos han puesto a los docentes ante situaciones de incertidumbre y desafíos frecuentes relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta perspectiva social en la que el profesor de la escuela básica tiene que responder a propuestas de excelencia en la formación y tiene que mejorar los resultados del alumnado debe ser contemplada en la formación inicial del docente. Para ello, lo primero que debemos hacer es evaluar la formación y lo segundo es, a partir del diagnóstico evaluativo, proponer un cambio o una adaptación significativa del modelo pedagógico formativo actual imperante aún en muchas universidades brasileñas.

El análisis y estudio del currículum, así como la evaluación de su desarrollo en la formación de profesores, es cada vez más relevante. Por ello, concebimos la evaluación como una discusión práctica sobre la naturaleza de la formación de un profesor de idiomas, llevada a cabo mediante la construcción de un debate sobre cómo formar en la práctica del aula. Como un proceso evaluativo no cumple totalmente su sentido si no propone la mejora del objeto evaluado, hemos elaborado dos propuestas para el currículum de la carrera de Letras

con Español de la UFBA. Ambas propuestas están basadas en la práctica de la *investigación-acción* como herramienta viable en la formación inicial de los profesores de español que ejercerán en la Educación Básica.

Sin embargo, para que el profesor en formación consiga el éxito mínimo deseado es necesario que haya una participación efectiva de las personas que están implicadas en el desarrollo del currículum. Por ello, al final de las propuestas, planteamos ocho desafíos para los profesores universitarios a partir de una adaptación de las ideas de Perrenoud (2004) en la obra *Diez desafíos para los formadores de enseñantes*. Entendemos que solo habrá cambios reales cuando los involucrados con el trabajo de formación estén verdaderamente implicados en conseguir estos cambios.

Tanto la teoría como la práctica son integrantes necesarios e indispensables del conocimiento en la formación profesional del docente. Esto se debe a que los sujetos no pueden conocer cómo deben proceder en su acción pedagógica sin la reflexión conjunta con la teoría. Este es el sustento sobre el cual se asienta la reflexión sobre la propia práctica docente como una instancia inevitable para la innovación o la transformación de los procesos educativos en la formación de un profesor.

A partir de las carencias formativas encontradas en la evaluación curricular que hicimos, creemos que la Investigación-Acción educativa es la que mejor se ajusta a las necesidades actuales porque toca en dos puntos clave: la conexión entre la teoría y la práctica y las formas significativa e relevante como trata la práctica en el aula. La relación entre teoría y práctica en el curso universitario debe ser de mutua regulación y de intercambio continuo. Cobra relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y proponer la transformación del contexto de escolarización. Por lo tanto, no es conveniente separar la producción teórica de la ejecución, el pensamiento y la acción, ya que se perdería la concepción del todo y el aprendizaje formativo podría quedar desconectado de la realidad socioeducativa

Para la I-A la práctica no está desconectada de la investigación. La enseñanza es una forma de investigación educativa (como una forma de enseñar), o sea, no hay separación entre investigación y práctica en el aula. Los profesores tienen que elaborar y comprobar hipótesis diagnósticas, ya que, no son sujetos que no se equivocan o que no tienen problemas, sino que son capaces de reconocer los puntos problemáticos en el aprendizaje y, sobre todo, de resolverlos. Eso exige del docente una dinámica de experimentación crítica y participativa

en la construcción de los materiales didácticos para el desarrollo curricular. Por lo tanto, suprime los problemas de las prácticas en in situ encontrados en la investigación.

La transformación de la enseñanza superior, especialmente en los cursos de formación de profesores de lengua extranjera, solo va ocurrir efectivamente cuando esta responda a las necesidades que tienen las personas implicadas en ella, particularmente los futuros profesores. La universidad tiene que descentralizar la formación de los modelos cartesianos y positivistas y buscar una forma de valorar la estrategia de construcción del conocimiento profesional del docente de español. A ello se puede llegar a partir de una acción que estimule la problematización de la enseñanza de la lengua para que el estudiante-profesor tenga capacidad para problematizar, a su vez, su experiencia cuando esté en el ejercicio profesional.

En la formación de docentes, las experiencias de aprendizaje profesional dentro de la universidad no pueden darse sin que haya una conexión entre las asignaturas que sirven de base para el conocimiento teórico y una práctica del aula fundamentada sobre los modelos de investigación. La importancia reside en que estos modelos capacitan al futuro docente para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ELE y, consecuentemente, para buscar constantemente la mejora de su ejercicio en el aula. Para que esa formación sea posible, es indispensable que esté asentada sólidamente desde la formación universitaria inicial, construyéndose así, poco a poco, el interés por el saber profesional, por la aspiración a unas prácticas satisfactorias y a la capacidad de comprender y mejorar la actuación profesional.

Es indudable que el aprendizaje y el ejercicio de la práctica docente investigadora durante la formación inicial del profesor de español como lengua extranjera puede convertirse en una herramienta muy útil para que los futuros enseñantes sepan, desde el principio, en qué consiste no limitarse al desarrollo del currículum escolar de manera alienante, restringida y poco satisfactoria.

Sin dejar de desconsiderar las reformas y promulgaciones de leyes que reglamentan la formación de profesores en Brasil, hay que tener claro que las experiencias en la universidad es el principio de todo. Es decir, solo habrá una transformación efectiva en la educación escolar cuando los profesores tengan una formación que responda a las necesidades que presentan las personas que están o estarán implicadas en el contexto educativo. Saber responder a las necesidades del aprendizaje del español es saber identificarlas y eso puede ocurrir de forma más adecuada cuando los profesores son conscientes de que, poniendo en

cuestión las teorías espontáneas que subyacen a muchas prácticas del aula y tomando las riendas de su propio saber profesional, estarán mejor preparados para enfrentarse a los desafíos y retos que implica la docencia de español a brasileños.

Para ello, es indispensable una formación inicial asociada a prácticas investigadoras en el ámbito escolar. Ese es el requisito previo al que se supeditan el deseo, la capacidad y la posibilidad de favorecer un aprendizaje diferente y eficaz, que plantee proyectos de enseñanza fundamentados y orientados al desarrollo del aprendiz como ciudadano. Sin embargo, creemos que la mejor manera de llevar al estudiante a comprenderse en el mundo y a desarrollar una conciencia crítica a partir de la cultura del otro es haciendo que el docente conozca la naturaleza de las enseñanzas que pretende promover, las condiciones en las que se producen y los recursos sociolingüísticos de cada alumno. La investigación-acción contribuye, efectivamente, a que el profesor defina mejor los rumbos del aprendizaje.

La enseñanza de una lengua extranjera no puede estar restringida a explicar las actividades del libro de texto acompañadas de las orientaciones del diseño curricular del curso. El proceso de aprendizaje de un idioma va más allá, necesita explicaciones sobre la construcción de ese aprendizaje, así como diagnósticos puntuales y precisos que permitan al docente crear situaciones reales de aprendizaje, con observaciones evaluativas, para que, si es necesario, reconduzca y modifique el proceso. Resulta, pues, evidente que el profesorado debe incorporar ya en su formación inicial nuevos conceptos de trabajo como, por ejemplo, la observación, la investigación y la discusión crítica en la práctica de sus aulas, como describe Stenhouse (2003).

A partir de las consideraciones de Stenhouse (2003) entendemos que el desarrollo profesional del futuro profesor va a exigir del docente una reflexión sobre su práctica para poder responder a los problemas. Es decir, la construcción curricular de las clases de lengua se convierte en un proceso investigador, ya que involucra directamente al profesor en la práctica docente y le exige que esté permanentemente reflexionando, valorando lo que hace, experimentando ideas, recreando conceptos, validando e invalidando teorías, avanzando con sentido crítico y superando las dificultades. Esto quiere decir que la evolución y desarrollo del currículum escolar ocurre mediante la comprensión de los fallos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. O sea, no hay separación entre investigación y enseñanza; todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje estará vinculado a una forma de investigación educativa.

En este caso, entendemos que el desarrollo curricular de español en la EB va a estar vinculado al desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores y su interferencia en la aplicación de los contenidos escolares. Esto significa que, cuando ocurra un problema o un fallo en el proceso de aprendizaje de la lengua, la prioridad del profesor será actuar, con cierta rapidez, para solucionar la cuestión, en lugar de no hacer nada hasta comprender por completo la situación.

Por las consideraciones anteriores y por el resultado del análisis de datos de la tesis, planteamos en esta investigación doctoral dos propuestas para la formación inicial del profesor de ELE en las que la investigación-acción se usa como herramienta en el proceso formativo. En las dos propuestas que presentamos apoyamos nuestras ideas en lo que afirma Tyler (1949). Según el autor, al elaborar un currículum debemos tomar en consideración cuatro fuentes: las sociológicas, las epistemológicas, las psicológicas y las pedagógicas.

En la primera fuente, al elaborar las propuestas nos preocupamos por los problemas y las necesidades características del contexto de Bahía, tomando en consideración las demandas sociales y culturales del lugar. Con respecto a las fuentes epistemológicas, consideramos el conocimiento como algo que se construye mediante la interacción entre profesor formador y profesor en formación. Por ello pusimos más peso en las actividades que exigen una mayor participación de los futuros docentes tanto en el aula de la EB, como en su desarrollo en la universidad. En lo que se refiere a las fuentes psicológicas y pedagógicas, el uso de la I-A en la formación permite al futuro profesor tanto tener una visión integral y global de sus educandos y de sí mismo como profesional, como aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad a la praxis educativa.

La primera propuesta no requiere ningún cambio estructural en el currículum de Letras vigente, aunque sepamos que hay fallos y problemas, como hemos podido constatar en los análisis de las categorías. Lo que ideamos en esta propuesta va más allá de un cambio burocrático de asignaturas, contenido y carga horaria; se refiere a un cambio de postura frente a la formación. Es una transformación en la manera en la que se da la formación inicial del profesor de español basada en estrategias realizadas para contribuir a la mejora del sistema educativo y social. Dicho de otra forma, se trata de una alteración en la manera de formar a nuestros futuros profesores de español, con el uso constante de una indagación práctica y colaborativa que responderá a dos finalidades: mejorar la práctica educativa en la universidad



y hacer posible que los futuros docentes utilicen esos conocimientos y esa práctica en el ejercicio profesional.

Lo que pretendemos en esta primera propuesta es que la investigación-acción ejerza un papel recursivo y retroactivo de investigación y acción en el día a día de cada asignatura del currículum de Letras como forma de mejorar las condiciones de la formación e incrementar el conocimiento. Creemos que los conocimientos teóricos de un estudiante de Letras pueden ser mejor aprovechados cuando se interrelacionan con saberes sobre procesos de aprendizaje generados a partir de la reflexión sobre la práctica docente. Estos saberes se caracterizan por facilitar, por un lado, el manejo de los procesos interactivos del aula de la Educación Básica y, por otro, la capacidad de afrontar las situaciones problemáticas que se presentan y plantean en la enseñanza.

La cultura de una carrera o de un instituto de formación docente no se modifica de un día para otro ni tampoco sin que los principales conductores del proceso formativo modifiquen su proceso formador. Implica toda una serie de cambios organizativos y personales que supone revisar los procesos propios y las prácticas dentro de una estructura de análisis sistemático. Sabemos que eso no es ni simple ni fácil. El proceso sistemático de cambio y de mejora de la carrera necesita ser comprendido, reconocido e integrado en la práctica del docente universitario. Por ello, teniendo en cuenta que es un proceso que cuesta tiempo y exige una concienciación del profesorado, proponemos, de forma concomitante al desarrollo de la investigación-acción, algunos desafíos para el profesor de la carrera. Creemos que, a partir de estos, los profesores universitarios pueden ver que la propuesta es algo positivo y posible para la formación del profesor de español.

La segunda propuesta que planteamos para la carrera de Letras con Español de la UFBA es completamente diferente de la que está en vigencia. Es una propuesta que consideramos muy adecuada al contexto en el que estamos inmersos y que atendería a las necesidades más urgentes de la formación. Sin embargo, seguimos proponiendo un trabajo basado en la I-A, puesto que creemos que investigar el proceso de enseñanza y de aprendizaje es el camino más conveniente para formar a un docente de LE de la Educación Básica.

## **8.2 Primera propuesta: cambios en el plan curricular vigente a partir del uso de la investigación-acción (I-A) en la formación inicial de profesores de español como LE**

Como cualquier propuesta de cambio curricular puede generar resistencia, esta primera propuesta nos parece la menos radical para mejorar la formación inicial del profesor de español en la UFBA. Se trata de la inclusión de una propuesta centrada en el desarrollo de la práctica docente durante la carrera y basada en la I-A como una herramienta de estudio y, principalmente, de práctica profesional en el trabajo con el español en las escuelas brasileñas.

En la implantación de la I-A en el proceso formativo inicial del profesor de ELE hay que procurar que el profesorado de la universidad se sienta implicado en la planificación y la realización, por lo que es muy importante que la propuesta tenga una funcionalidad clara y gratificante con una finalización que dé sentido a toda la formación del futuro docente de español. Hemos de lograr también que los estudiantes universitarios sean conscientes de la importancia de todo lo que se hace, del proceso que se tiene que realizar durante su formación y del producto que se pretende lograr. Y, para ello, es necesario el trabajo cooperativo de los profesores formadores; es necesario que hablen y que lo hagan para mejorar los resultados de la formación inicial del profesor de español de la UFBA.

Queremos subrayar que, para alcanzar el éxito deseado de esta primera propuesta, es necesario que tanto los profesores formadores como los estudiantes de Letras estén comprometidos con la formación, ya que tanto unos como otros cobran un papel decisivo. Los futuros profesores pueden encontrar en la I-A la motivación necesaria para convertir su formación en algo vivo y significativo. Esto sería posible porque la investigación permite entrelazar los conocimientos teóricos con destrezas y capacidades al servicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, la investigación supone la fusión entre los aspectos motivadores y gratificantes de la enseñanza, por un lado, y, por otro, la exigencia, el esfuerzo y el trabajo constante que son necesarios para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Entonces, ¿cómo planteamos la organización de una carrera de formación de profesores de español si queremos transformarla en un proceso de investigación-acción motivador para el futuro profesor y satisfactorio para el profesor universitario, asegurándole a aquel una suma de conocimientos para que se convierta en un profesional competente?

Para que nuestra propuesta estuviera bien fundamentada, fue necesario, en el Capítulo 6, describir con cierta amplitud la investigación-acción como metodología, como

proyecto y como práctica de investigación sobre la que se basa el campo de la investigación educativa. Cabe recordar que, dentro del marco teórico de la investigación-acción, actualmente hay varias corrientes, como por ejemplo la investigación-acción participativa, la investigación-acción cooperativa, el análisis institucional (interno y externo) y la investigación en el aula. Esta última es la que nos interesa en particular y a la que nos acogemos en nuestra propuesta.

Como un proyecto debe siempre desarrollarse a partir de un ajuste a la situación personal y al contexto, la finalidad de nuestra primera propuesta es proporcionar elementos y directrices para que el profesor en formación pueda aprender a utilizar la I-A en el desarrollo de su profesión. Utilizaremos todos los elementos que componen un proyecto de I-A y, sin embargo, el orden de aprendizaje de cada uno de ellos será adaptado a nuestras necesidades. Es decir, el estudiante de Letras con Español primero va a aprender a usar cada elemento para que, después, pueda aplicar los ciclos ya desarrollados por los diversos autores mencionados anteriormente.

La I-A tiene en el punto de mira al “yo”, ya que el objetivo es mejorar la práctica educativa, pero no podemos olvidarnos de que la I-A está elaborada con y para otras personas. Es decir, la culminación de la I-A es la mejora del profesional para la transformación educativa. En nuestro caso, la meta de la I-A es formar al profesor de español proporcionándole las herramientas necesarias para ser un docente investigador desde el inicio de su carrera profesional.

De las tres mil ciento veinticuatro horas que componen la carrera de Letras con Español de la UFBA, cuatrocientas se destinarán al proyecto que proponemos. El estudiante de Letras empezará a formarse como investigador a partir del tercer semestre y seguirá hasta el final. O sea, en cada semestre el alumno tendrá que dedicar una cantidad determinada de horas al aprendizaje de la I-A. En esta propuesta, esto no implica quitar ni modificar ninguna asignatura que está en el plan curricular vigente de la carrera de Letras con Español de la UFBA.

La intención es añadir un elemento que mejore la formación, ya que, a partir de la exhaustiva evaluación que hicimos, constatamos fallos que son muy significativos y que el uso de la I-A puede subsanar. La aplicación de la propuesta cuenta solamente con la participación de los profesores formadores del área de lengua española y literaturas de lengua española. De esta manera es más seguro que la propuesta pueda ser viable, ya que estos

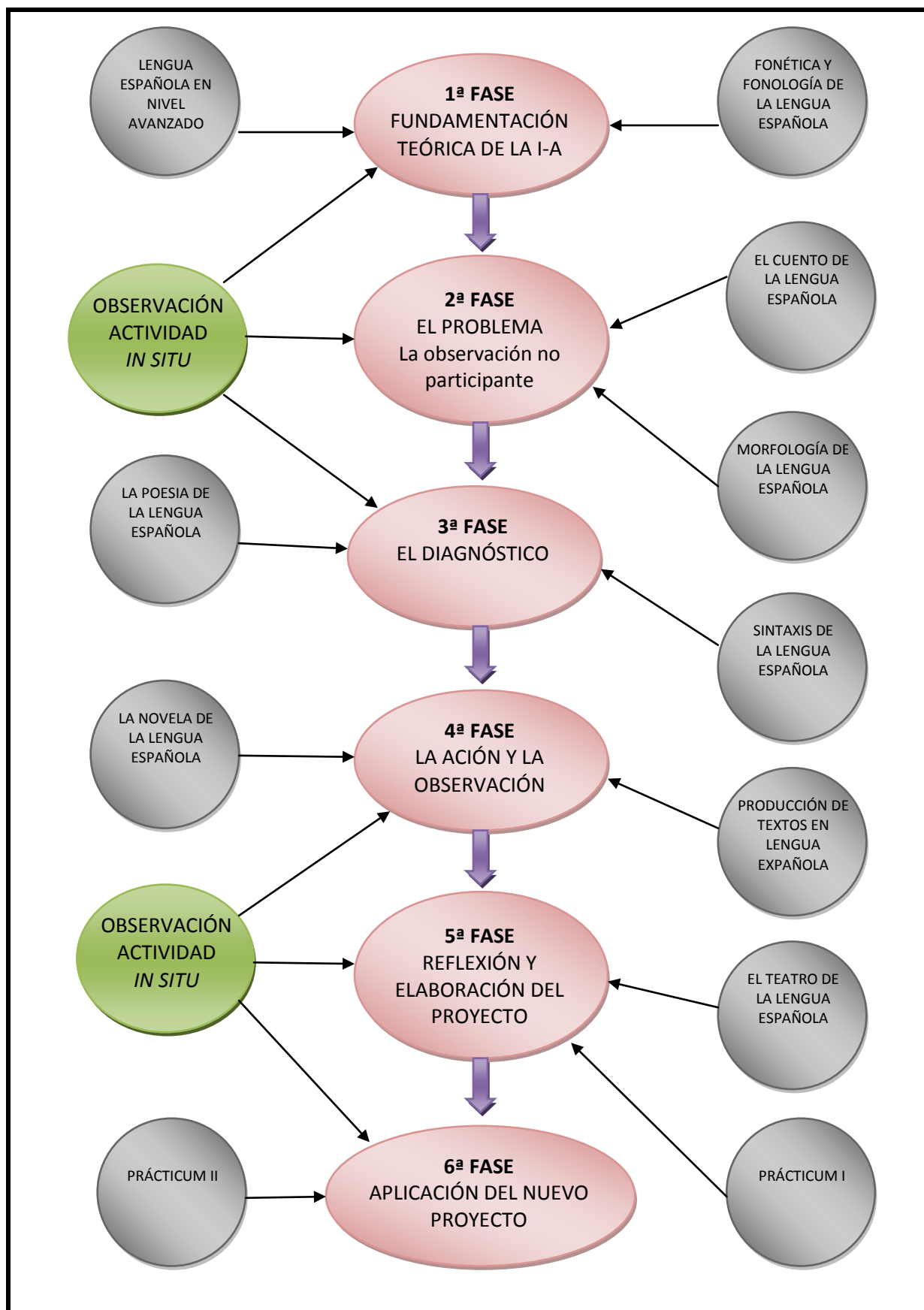
profesores universitarios hacen parte del mismo núcleo del área de LE y su departamento. Cualquier decisión con respecto a la carrera de Letras con Español de la UFBA tiene que tener el visto bueno de este grupo. Por esta razón la propuesta está vinculada únicamente a las asignaturas del área de español.

En el ámbito de la escuela básica, el profesor reivindica cada vez más tiempo, formación y posibilidades de sistematizar su quehacer docente. Este reclamo se vincula con la finalidad prioritaria de la I-A, donde, con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad social, se cubre el objetivo que la caracteriza, justifica y construye su razón de ser. En este sentido, la I-A es un instrumento para el desarrollo profesional del docente, ya que aporta una visión reflexiva sobre la acción a la vez que facilita un procedimiento para clarificar y definir por dónde se deber caminar.

Dentro de la postura crítica, la I-A, al proponer una investigación abierta, democrática y centrada en problemas prácticos en el aprendizaje, implica un diálogo entre la teoría y la práctica, algo esencial en la formación del profesor que, infelizmente, falta en la formación inicial del profesor de español de la UFBA, conforme pudimos constatar en el análisis de los datos.

Así, en nuestra primera propuesta, la I-A se presenta como una herramienta que tiene un soporte teórico, pero que, principalmente, contribuye a convertir al profesor de español en formación en un profesor investigador de la docencia, ya que enseña al profesional a preocuparse por los fenómenos educativos tal y como suceden en la realidad. Ello es de fundamental importancia para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, especialmente en el caso del aprendizaje del español para brasileños.

Como en nuestro caso el contexto es de aprendizaje, las etapas que componen un proyecto de I-A se aplicarán tanto a asignaturas teóricas como a asignaturas prácticas. A continuación presentamos, primero, cómo está situada la propuesta dentro del Plan Curricular de la carrera y, después, mostramos en dos gráficos nuestra propuesta. Al final de cada gráfico explicamos, detalladamente, cada fase sugerida:



**Figura 8.1 Fases de la I-A elaborada para la carrera de Letras con Español**

## **1ª FASE - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA I-A**

Toda propuesta de investigación, independientemente del tipo, demanda una fundamentación que posibilite hacer explícitas sus bases teóricas y conceptuales. La fundamentación teórica y conceptual implica el desarrollo organizado y sistemático del conjunto de ideas, modelos y teorías que sostienen la investigación y hacen comprender la perspectiva o enfoque que el investigador utiliza y sobre los que se basa para interpretar sus resultados. Por lo tanto, las bases teóricas y conceptuales constituyen el corazón del trabajo de investigación que proponemos, pues diseña el camino que debe seguir el futuro profesor a la hora de plantear el trabajo investigador en el aula. El conocimiento de los modelos y estudios realizados en el campo de la I-A da al investigador docente una estructura para realizar el trabajo y le ayuda a elaborar la plataforma sobre la cual se construye el análisis. Es decir, la base teórica presenta una estructura sobre la cual se diseña el estudio y sin la cual no se sabe qué elementos se pueden tener en cuenta y qué elementos no.

En nuestra propuesta, de acuerdo con lo que adaptamos en el plan curricular de la carrera de Letras con Español, las asignaturas de Lengua Española Avanzada (LETB38) y Fonética y Fonología (LETA69) serán las responsables de presentar los conocimientos teóricos sobre I-A a los futuros profesores. Como ya hemos mencionado anteriormente, este trabajo compartido entre las dos asignaturas puede ser perfectamente realizado porque la propuesta que presentamos implica solamente al área de español.

## **2ª FASE – EL PROBLEMA – La observación no participante**

Este tipo de observación no es solo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta requisito para la investigación científica. De manera general, los datos observacionales son principalmente de tres tipos: narrativos, protocolos estructurados (listados, categorías de análisis de la interacción, etc.) y estimaciones. Según el tipo de observador podemos distinguir dos modelos: observador participante y no participante. En la observación participante, el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste. En la observación no participante, el investigador es

poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción; además, deliberadamente, no simula pertenecer al grupo. El futuro profesor que está investigando se centra más en las conductas de los aprendices, en cómo aprenden, en cómo se portan frente a determinadas actividades planteadas por el profesor, etc.

El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir en la secuencia natural de la clase. El investigador tiene que estar atento para no modificar ni romper la rutina del aula con una actividad invasiva.

Para nuestra propuesta, la observación no participativa tiene la función de identificar problemas en las clases de español de la Educación Básica. Es decir, durante la observación no participativa, el futuro docente establece el área que desea investigar y que va a ser el centro de su observación. Al principio, el estudiante universitario puede apuntar varias posibilidades y, a lo largo de las observaciones, centrarse en una más específica. Latorre (2004) propone un pequeño esquema que puede ser útil para organizar las anotaciones:

<p><b>ÁREAS DE MEJORA</b></p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p><b>¿PODRÍA LA INVESTIGACIÓN AYUDAR?</b></p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>Quando haya elaborado la lista, pregúntese si son problemas que se pueden investigar. Tome alguna de las áreas que usted ha señalado y vea si puede generar preguntas sobre los tópicos señalados. Si le es difícil generar preguntas, trate de relacionar el tópico con las palabras-cuestiones: ¿quién?, ¿a qué?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿cómo?</p>	

**Figura 8.2 Identificación del Problema - Latorre (2004, p. 42-43)**

En esta etapa de la formación hay ventajas y desventajas. Hay algunas ventajas que son indudables como, por ejemplo, que el futuro profesor puede convivir en el medio natural de los estudiantes de la escuela básica y no en una reconstrucción artificial o simulada en laboratorio. Otra ventaja es que el futuro docente se diferencia de un encuestador en que, por

ejemplo, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento ante el aprendizaje, asegurando así que las tendencias y las conductas son adecuadas para su trabajo. Gracias a la condición de no participante, también puede percibir tanto acontecimientos improbables como probables. Otra ventaja en esta etapa es que el observador puede tomar notas también sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales.

De manera general, pueden ocurrir algunas cosas que desemboquen en desventajas en esta fase. Por ejemplo, el profesor en formación puede tener dificultades a la hora de cuantificar los datos, para mostrar, si es el caso, cuántas veces ha ocurrido determinado hecho. Normalmente, con esta técnica, los modos no estructurados de observación dependen mucho de la descripción, más que de procedimientos de medición y conteo. A menudo es difícil establecer un marco de codificación sobre cantidades de datos cualitativos. Sin embargo, es en este momento cuando el profesor universitario ayuda, con una contribución más ostensiva, al profesor en formación. Los profesores universitarios, además de orientar, a partir de lo observado, sobre cómo afrontar el problema de la investigación, van a estructurar los análisis grupales de las observaciones no participativas. En este intercambio de experiencias y opiniones se pueden alcanzar las conclusiones más significativas de esta etapa.

Otra desventaja es el riesgo de generalizar algunos datos que en realidad son solo una tendencia cuando los grupos son grandes, como ocurre en la escuela básica y aún más si se trata de estudiantes brasileños aprendiendo español. Tenemos que intentar evitar también dejar de lado aspectos menos visibles y que pueden parecer irrelevantes.

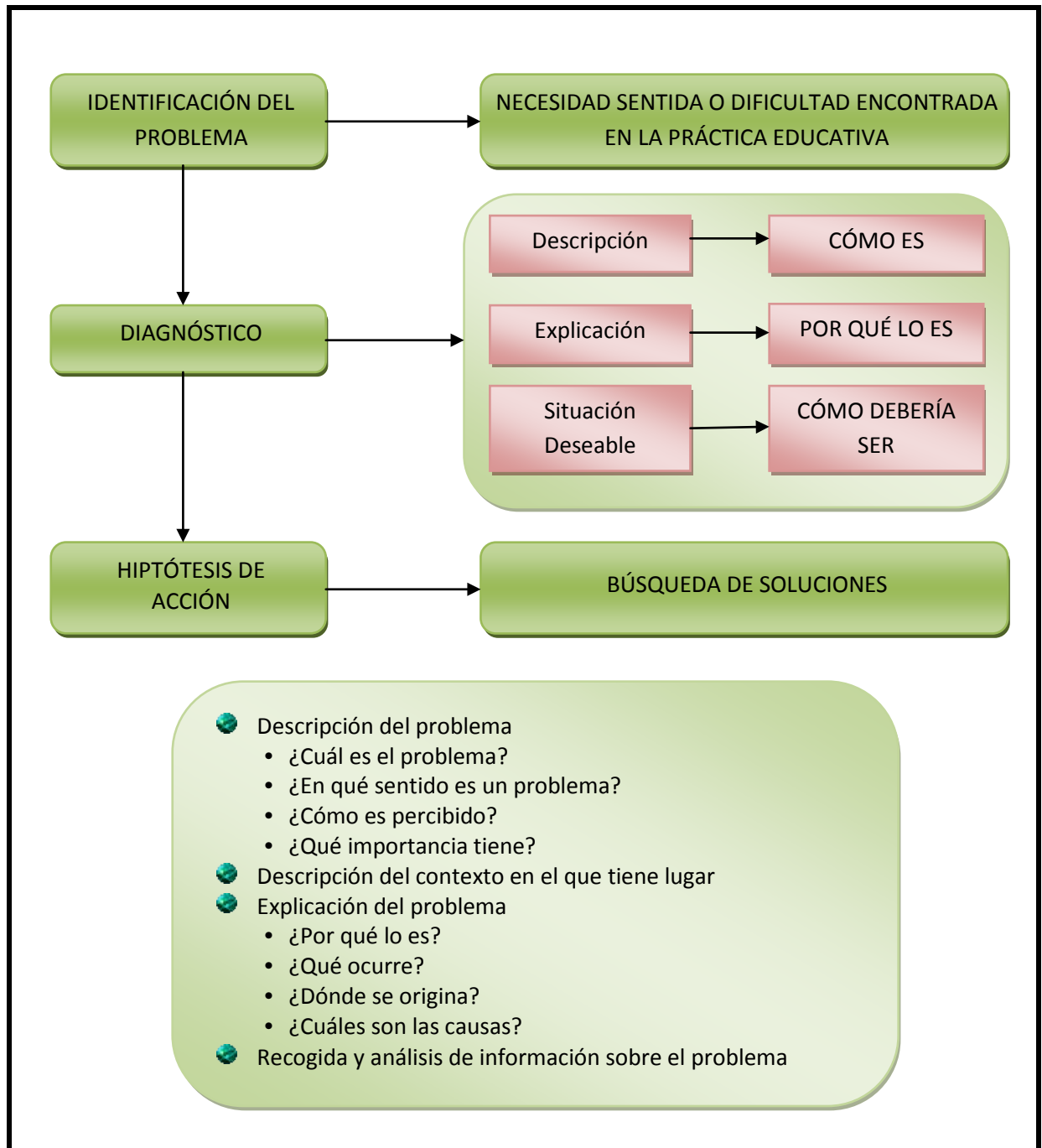
Hay que poner la atención sobre otro aspecto que podría ser negativo: con su presencia en el aula, el observador puede introducir en el entorno un efecto reactivo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales. Es decir, que ante la presencia de un investigador, los alumnos podrían portarse de manera poco característica. La solución para ello es sentarse al fondo del aula y permanecer casi imperceptible.

### **3ª FASE – EL DIAGNÓSTICO**

En esta fase de la formación docente, el investigador ya conoce el problema que quiere investigar y es necesario, por lo tanto, hacer un reconocimiento o diagnóstico del mismo. Es decir, quien investiga debe describir y explicar la situación, obtener pruebas que



sirvan para la comprensión del problema y para iniciar el plan de acción. Según Latorre (2004), para facilitar el diagnóstico es importante plantearse algunas preguntas como: ¿qué clases de pruebas puedo generar para demostrar lo que está ocurriendo? ¿Cómo puedo mostrar la situación a otras personas? ¿Cómo puedo mostrar la situación ante la intervención? El autor incluso propone, para ayudar a hacer el diagnóstico del problema, un esquema cuyo uso nos parece pertinente en la formación docente:



**Figura 8.3** Guía para el diagnóstico del problema - Latorre (2004, p. 44)

Durante la etapa de diagnóstico del problema, a veces, el investigador tendrá la necesidad de hacer una revisión bibliográfica sobre el tema para estar más seguro de su trabajo. Por lo tanto, tiene que averiguar si hay investigaciones en desarrollo sobre el tema, o qué se ha publicado sobre el asunto. En este momento, el profesor formador puede orientar al futuro docente con listas de lecturas que le sirvan de guía; también puede basarse en su experiencia para ayudar a enfocar el problema.

Latorre (2004, p. 45) propone cuatro preguntas que el investigador debe hacerse a sí mismo para comprobar si las lecturas han sido suficientes:

- ¿Dispongo de suficiente información relacionada con el tema de estudio?
- ¿He leído suficiente sobre la metodología?
- ¿Tengo previstos libros o artículos que me faltan por leer?
- ¿He pensado en la persona o personas que podrían aconsejarme?

Para pasar a la próxima etapa, el estudiante, después de haber revisado la literatura necesaria para encontrar estudios comparables y aplicables al problema que tiene entre manos, debe formular la propuesta de cambio o mejora: *la hipótesis de acción o acción estratégica*. Es decir, las acciones que quiere introducir en la práctica profesional para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las acciones pueden estar relacionadas con métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación, actitudes y valores, etc.

#### **4ª FASE – LA ACCIÓN Y LA OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA**

Hasta ahora, en las fases anteriores, el estudiante-docente ha hecho un gran esfuerzo en el ámbito reflexivo y discursivo. Pero, a partir de la cuarta fase, el futuro docente pone sus energías en acción. A partir de nuestra propuesta es cuando el estudiante efectivamente va a empezar sus prácticas pedagógicas durante su formación profesional, aunque al principio no esté solo en el aula. Merece la pena recordar que una de las críticas duras que observamos durante las entrevistas está relacionada con el inicio de las prácticas docentes en el proceso formativo universitario.

En esta etapa el estudiante tendrá el apoyo del profesor titular de español de la escuela básica. Al principio, durante las clases, va a tener una participación de coadjutor, aunque haya elaborado las actividades de acción (con o sin la participación del profesor titular del grupo). Su participación más importante en esta etapa se define por la observación participativa. En este tipo de observación el investigador tiene una meta doble: asumir el papel de participante en un entorno e investigar dicho entorno. Participando en esta etapa, el futuro docente se acostumbra a ser un actor en el contexto educativo y puede asimilar y comprender desde más cerca algunos comportamientos propios de la edad del grupo y también de los procesos de aprendizaje de sus miembros.

Quizá, las mayores ventajas de la observación participante en este momento giren en torno a la integración con el grupo de alumnos y a la verificación de la acción estratégica por medio de observaciones empíricas. Es decir, en este momento la observación es más que el simple mirar, el investigador debe registrar sistemáticamente los datos de forma escrita. El investigador tiene que ser sistemático en la recogida de datos porque este material será el apoyo que va a tener en el momento de la reflexión sobre las pruebas de las prácticas y los puntos donde los cambios han tenido lugar. Latorre (2004, p. 49) propone algunas acciones que el investigador puede utilizar para obtener informaciones durante la observación:

1. *Autoobservar su acción.* Necesitará identificar sus intenciones y motivaciones antes de la acción y las subsiguientes reflexiones durante la acción, a través, por ejemplo, de su diario de investigación.
2. *Supervisar la acción de otras personas.* Registrar conversaciones y otros tipos de material.
3. *Supervisar conversaciones críticas sobre la investigación.* Estas conversaciones generan información que puede ser útil para recoger datos sobre el proceso.

La cuarta fase se caracteriza por una acción controlada a través de la observación y por la descripción de los hechos en los apuntes personales. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que esta etapa no está exenta de riesgo, pues podemos encontrar por delante limitaciones políticas y materiales. Las limitaciones políticas están relacionadas con la dirección de la institución educativa, ya que pueden ocurrir cambios de directores o profesores, huelgas, etc. Las limitaciones materiales están relacionadas con los recursos de la

escuela. En Bahía aún hay muchas escuelas con carencia de materiales didácticos y, a veces, son los estudiantes universitarios quienes tienen que pagar con su dinero el material que van a llevar al grupo.

Si, por un lado no hay cómo controlar la política de un lugar, por otro tenemos que garantizar que los juicios sobre lo que se está observando sean razonables, válidos y precisos. No basta con solo decirlo, sino que también necesitamos mostrar con pruebas claras que se ha producido un cambio en la situación. Para ello, Latorre (2004, p. 51) ofrece cinco preguntas para una revisión personal:

1. ¿Ha tenido en cuenta qué tipo de datos piensa recoger?
2. ¿Ha decidido qué técnicas de recogida de datos utilizará?
3. ¿Ha decidido qué categorías asignará a los datos?
4. ¿Ha decidido qué indicadores e incidentes críticos va a utilizar para mostrar la mejora?
5. ¿Ha comentado con sus colegas y amigos críticos estas ideas?

En nuestra opinión, las dudas que surjan de las indagaciones propuestas por Latorre (2004) pueden ser discutidas con los profesores formadores. El autor propone otras preguntas para evaluar el impacto y relevancia de las pruebas: ¿cómo puedo demostrar que ciertas cosas han ocurrido debido a la intervención? ¿Cómo puedo demostrar que la influencia de la intervención es la que está provocando el cambio? ¿Quién refrendará lo que digo? ¿Qué discutirá las pruebas y evidencias? ¿Cómo lograré el éxito?

Los datos que aparecen en esa etapa son la clave del proceso, de ahí el cuidado que el futuro docente debe tener con el procedimiento y la rigurosidad necesaria para la realización del trabajo. Para ello, el estudiante-profesor tiene que tener claro qué tipo de información busca, cómo va a recogerla, y cómo va a registrarla. Existen varios tipos de técnicas de recogida de información, sin embargo, el uso de un tipo o de otro va a depender de la finalidad del registro y del enfoque de análisis. Los enfoques de análisis pueden dividirse en: proceso de enseñanza y de aprendizaje, organizativo institucional, individual y social. Son, por ejemplo, técnicas de recogida de datos para el enfoque investigador en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la observación, la entrevista, el perfil de la clase y el análisis documental.

## 5ª FASE – LA REFLEXIÓN Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO

Esta fase de la formación tiene su contribución más significativa en la primera asignatura de Prácticum I (LETA77) de la carrera. Actualmente, en esta asignatura, aunque se relacione con el prácticum, el futuro profesor no da clase, y tampoco es obligatorio que vaya a la escuela básica. La asignatura cumple la función de presentar contenidos básicamente de lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera. Como no hay en la programación curricular ninguna asignatura obligatoria con temas de esta naturaleza, la única vía que los profesores encontraron para no dejar que el estudiante termine la carrera sin un mínimo de conocimiento sobre temas tan importantes, fue impartir estos asuntos en la asignatura de Prácticum I.

Sin embargo, en la asignatura de Prácticum I, el estudiante tiene que elaborar un proyecto didáctico, con unidades didácticas, para aplicarlo en la asignatura de Prácticum II. Como esta experiencia de la elaboración del proyecto ha tenido un buen resultado en la formación del futuro docente, de acuerdo con lo que hemos visto y comprobado en las entrevistas, decidimos mantener en la propuesta de la tesis la elaboración del proyecto. No obstante, el proyecto, a partir de ahora, va a tener también un carácter investigador, cumpliendo con el aprendizaje del perfil cíclico de la I-A.

Por lo tanto, en esta fase de la I-A, el estudiante-profesor va a reflexionar sobre los datos obtenidos en la etapa pasada y va a elaborar el proyecto didáctico a partir de lo que Elliott (1993), en su modelo del ciclo de la I-A, llama la *revisión de la idea inicial*.

En la primera parte de esta fase, es decir, la reflexión, el estudiante universitario va a interpretar y analizar los datos obtenidos en la cuarta fase. Según Latorre (2004, p. 83), la reflexión o análisis de los datos es un “conjunto de tareas –recopilación, reducción, representación, validación e interpretación– con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción”. Después de la reflexión, es decir, de la interpretación de las informaciones, el futuro profesor empieza la elaboración del proyecto didáctico incluyendo las estrategias y cambios que cree que darán éxito a aquello que no lo tenía en el primer ciclo. La construcción del nuevo proyecto constituye el comienzo del nuevo ciclo de investigación. Surgen nuevas hipótesis de acción, a partir del resultado del ciclo inicial, y de esa manera sigue el proceso de indagación, como podemos visualizar en la figura 8.4.

## 6ª FASE – APLICACIÓN DEL NUEVO PROYECTO

En esta fase empieza un nuevo ciclo de I-A. La figura 8.4, a continuación, representa gráficamente esta etapa:

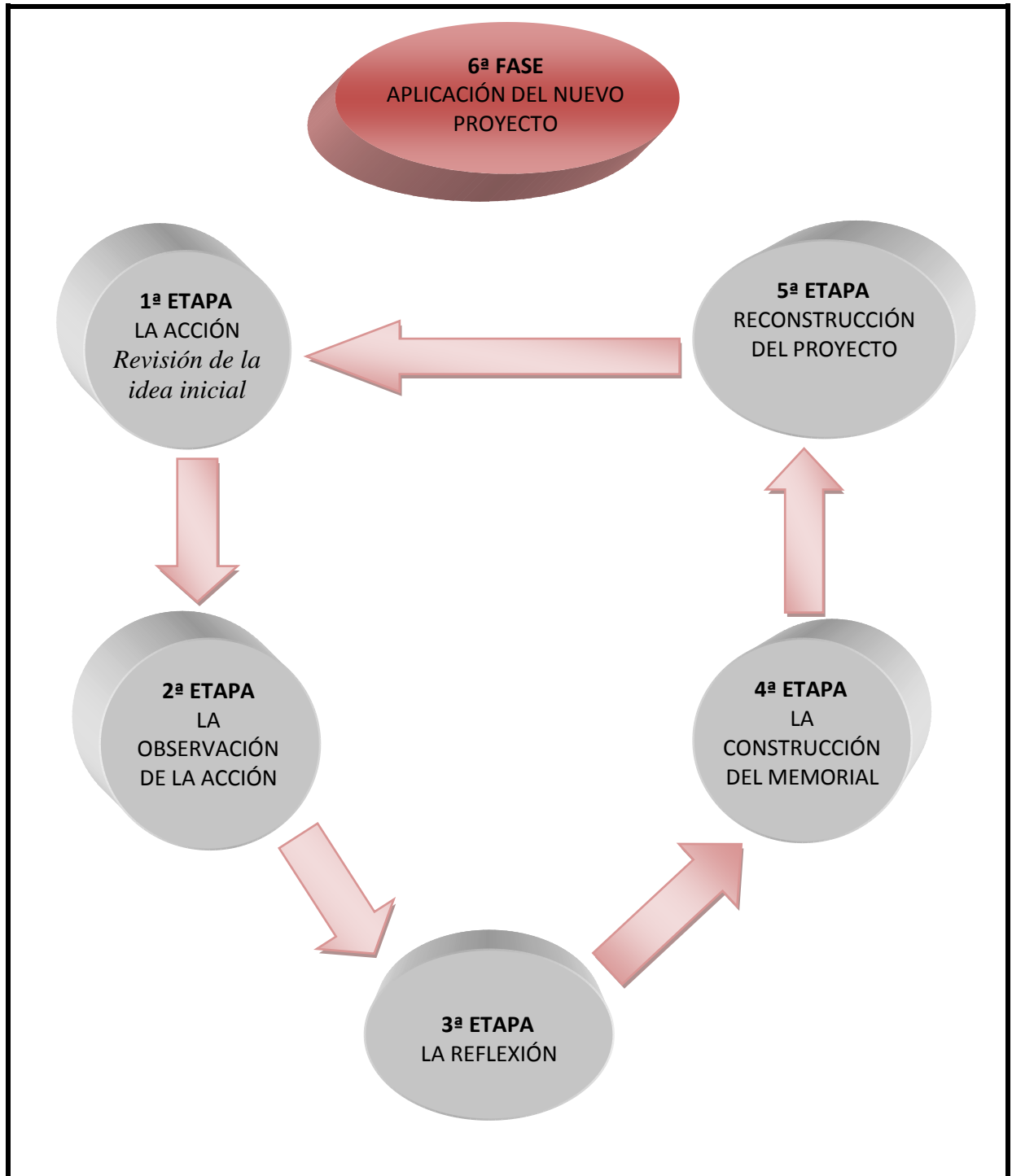


Figura 8.4 Etapas del ciclo de I-A en la 6ª fase

Como hemos dicho anteriormente, el nuevo proyecto es la *revisión de la idea inicial*. En este momento de la formación inicial utilizaremos las 136 horas destinadas a la asignatura de Prácticum II para que el estudiante de Letras esté íntegramente dedicado a su grupo de alumnos. Deberá aplicar el nuevo proyecto, investigar sobre la acción y atravesar una cantidad de ciclos necesaria para el desarrollo de la idea inicial y que le permita sentirse seguro y a gusto con el trabajo.

La construcción de la memoria, al final de las prácticas pedagógicas, representa el cierre del trabajo como estudiante de Letras con Español de la UFBA. En esta memoria el futuro profesor dará a conocer el resultado del trabajo realizado. Siempre que sea necesario, la memoria debe contener una revisión de la idea. De esta forma el docente estará constantemente perfeccionando su práctica pedagógica y ello contribuirá, efectivamente, a la adquisición del conocimiento en el proceso educativo del estudiante de la escuela básica.

A continuación representamos gráficamente la estructura de la primera propuesta para el plan curricular de la carrera de Letras con Español de la UFBA:

MATRIZ CURRICULAR DE LA CARRERA DE <b>LETRAS: LENGUA EXTRANJERA – ESPAÑOL</b> - LICENCIATURA							
CARGA HORARIA: 2924H + 200H (ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS) = 3124H							
1 <sup>ER</sup> SEMESTRE	2 <sup>O</sup> SEMESTRE	3 <sup>ER</sup> SEMESTRE	4 <sup>O</sup> SEMESTRE	5 <sup>O</sup> SEMESTRE	6 <sup>O</sup> SEMESTRE	7 <sup>O</sup> SEMESTRE	8 <sup>O</sup> SEMESTRE
LETB36 LENGUA ESPAÑOLA EN NIVEL BÁSICO 102H / 6H	LETB37 LENGUA ESPAÑOLA EN NIVEL INTERMEDIO 102H / 6H	LETB38 LENGUA ESPAÑOLA EN NIVEL AVANZADO 102H / 6H	LETA70 MORFOLOGIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA73 SINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA75 PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA77 PRÁCTICUM I DE LENGUA ESPAÑOLA 136H / 8H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H
LETA09 TALLER DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS 68H / 4H	LETA19 MORFOLOGIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE I-A 1 <sup>ª</sup> FASE 60 HORAS	EL PROBLEMA 2 <sup>ª</sup> FASE 40 HORAS	EL DIAGNÓSTICO 3 <sup>ª</sup> FASE 40 HORAS	LA ACCIÓN Y LA OBSERVACIÓN 4 <sup>ª</sup> FASE 60 HORAS	LA REFLEXIÓN Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO 5 <sup>ª</sup> FASE 64 HORAS	APLICACIÓN DEL NUEVO PROYECTO 6 <sup>ª</sup> FASE 136 HORAS
LETA11 INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS 68H / 4H	LETA22 A LITERATURA PORTUGUESA Y EL IMAGINARIO BRASILEÑO 68H / 4H	LETA69 FONÉTICA Y FONOLOGIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA68 EL CUENTO DE LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA71 LA POESIA DE LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA74 LA NOVELA DE LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA76 EL TEATRO DE LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETA78 PRÁCTICUM II DE LENGUA ESPAÑOLA 136H / 8H
LETA10 INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LITERARIOS 68H / 4H	LETA21 A LITERATURA BRASILEÑA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIONALIDAD 68H / 4H	LETA72 LA FORMACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	LETB21 LECTURA DE PRODUCCIONES ARTÍSTICAS EN LENGUA ESPAÑOLA 34H / 2H	LETB22 LECTURA DE PRODUCCIONES ARTÍSTICAS EN LENGUA ESPAÑOLA 34H/2H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H
LETA12 INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS DE LA LENGUA LATINA 68H / 4H	LETA18 LECTURA DE TEXTOS EN LENGUA LATINA 68H / 4H	LETA24 SINTAXIS DE LA LENGUA PORTUGUESA 68H / 4H	LETA03 SEMINARIOS INTERDISCIPLINARES DE ENSEÑANZA 34H / 2H	EDCA11 DIDÁCTICA Y PRAXIS PEDAGÓGICA I 68H / 4H	EDCA12 DIDÁCTICA Y PRAXIS PEDAGÓGICA II 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H
LETA14 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN 68H / 4H	OPTATIVA (EDCACIÓN) 68H / 4H	OPTATIVA (EDUCACIÓN) 68H / 4H	OPTATIVA (EDUCACIÓN) 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H	OPTATIVA (LETRAS) 68H / 4H	
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS – 200 HORAS							
TOTAL: 442H	TOTAL: 442H	TOTAL: 442H	TOTAL: 374H	TOTAL: 374H	TOTAL: 374H	TOTAL: 272H	TOTAL: 204H

Figura 8.5 – Representación de la primera propuesta de cambio curricular para la formación de profesores de ELE de la UFBA



### **8.3 Segunda propuesta: implantación de un nuevo plan curricular para la carrera de Letras con Español de la UFBA**

Nuestra segunda propuesta es la que consideramos más cerca de lo ideal para el contexto de formación de profesores de español en Bahía. Planteamos un plan curricular con muchos cambios de asignatura y, principalmente, con una disminución de las asignaturas en lengua portuguesa. La carga horaria total de la carrera ha sido modificada, pero las exigencias legales para una carrera de formación docente quedan atendidas. A continuación describimos cómo proponemos cada semestre:

#### **1<sup>er</sup> Semestre**

- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL BÁSICO I - 102H/6H
- INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS 68H / 4H
- ESTUDIO DE LA LENGUA LATINA 68H / 4H
- TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN
- INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LITERARIOS 68H / 4H
- LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN - 68H / 4H

#### **2º Semestre**

- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL BÁSICO II - 102H/6H
- FONÉTICA Y FONOLOGIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA - 68H /4H
- INTRODUCCIÓN A LA FILOLOGÍA ROMÁNICA - 68H / 4H
- TALLER DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H
- LITERATURA ESPAÑOLA I - 68H / 4H
- LITERATURA HISPANOAMERICANA I - 68H / 4H

#### **3<sup>er</sup> Semestre**

- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL INTERMEDIO I - 102H/6H

- MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA I - 68H /4H
- HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA - 68H / 4H
- PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUA ESPAÑOLA - 68H / 4H
- LITERATURA ESPAÑOLA II - 68H / 4H
- LITERATURA HISPANOAMERICANA II - 68H / 4H

#### 4º Semestre

- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL INTERMEDIO II - 102H/6H
- MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA II - 68H /4H
- SOCIOLINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL - 68H / 4H
- DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA - 68H / 4H
- LITERATURA ESPAÑOLA III - 68H / 4H
- LITERATURA HISPANOAMERICANA III - 68H / 4H

#### 5º Semestre

- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL AVANZADO I - 68H/4H
- MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA III - 68H /4H
- LITERATURA ESPAÑOLA IV - 68H / 4H
- LINGÜÍSTICA APLICADA I - 68H / 4H
- PRÁCTICUM I – 102H /6H

#### 6º Semestre

- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL AVANZADO II - 68H/4H
- OPTATIVA - 68H /4H
- LITERATURA HISPANOAMERICANA IV - 68H / 4H
- LINGÜÍSTICA APLICADA II - 68H / 4H
- PRÁCTICUM II – 102H /6H

#### 7º Semestre

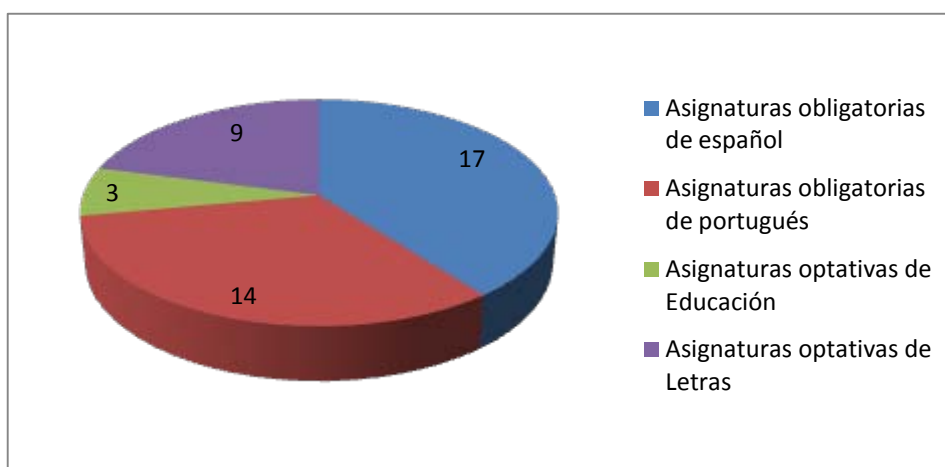
- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL SUPERIOR I - 68H/4H
- OPTATIVA - 68H /4H
- OPTATIVA - 68H /4H
- PRÁCTICUM III – 102H /6H

#### 8º Semestre

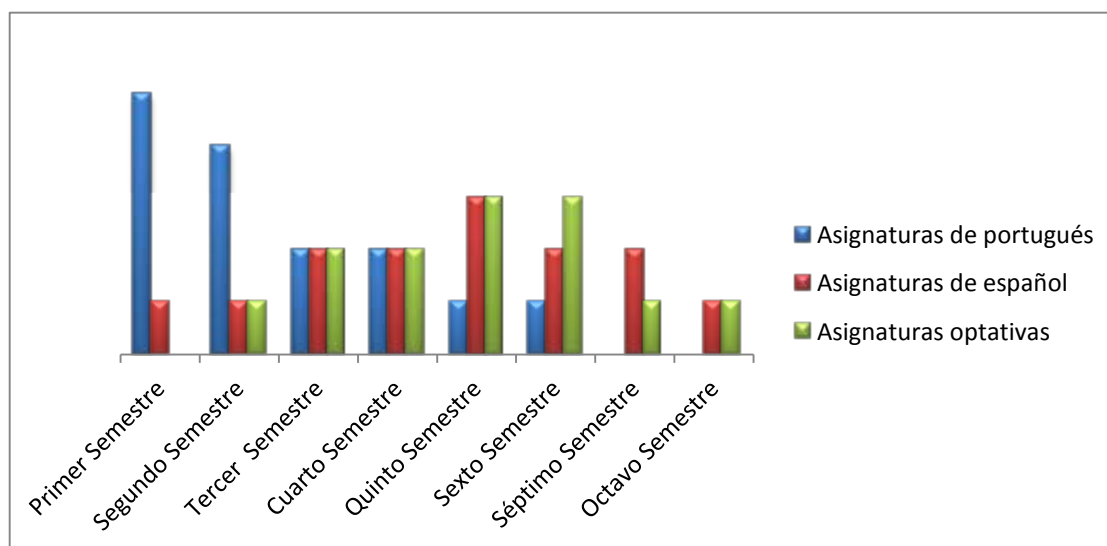
- LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA - NIVEL SUPERIOR II - 68H/4H
- OPTATIVA - 68H /4H
- PRÁCTICUM IV– 102H /6H

Hemos elegido dividir los niveles de lengua y cultura en básico, intermedio, avanzado y superior porque se trata de una carrera de formación docente y no solamente de un curso de idiomas. Esta asignatura de lengua y cultura se extiende por toda la carrera porque consideramos imprescindible para la formación del profesor de español como LE que este tenga contacto con estudios de la lengua en las cuatro habilidades (leer, escuchar, hablar y escribir) durante toda la formación inicial. El objetivo es que tenga un perfil muy flexible y pueda ajustarse a cada grupo.

Como hemos expuesto en el capítulo de análisis, señalamos una vez más que las asignaturas de español no predominan en la carrera que forma al profesor de ELE, como podemos ver en las dos representaciones que siguen:

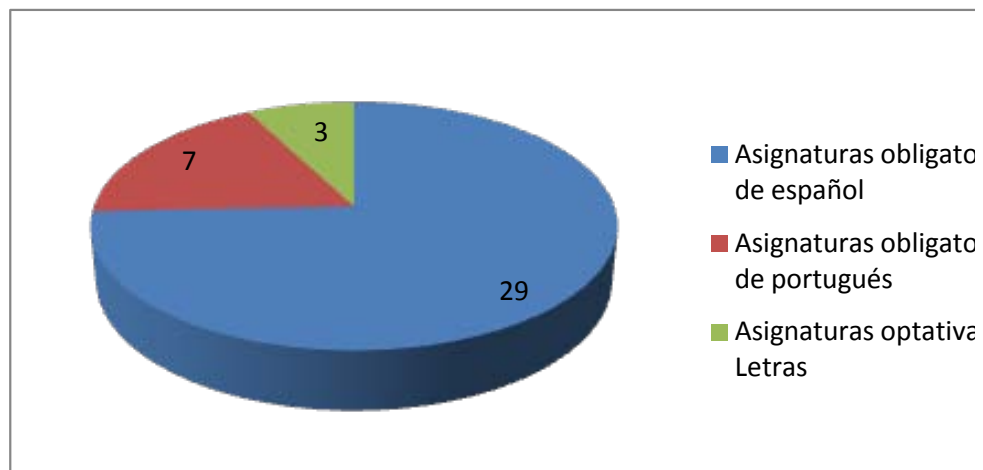


**Figura 8.6. Representación 1 del Plan curricular – distribución de las asignaturas obligatorias y optativas**

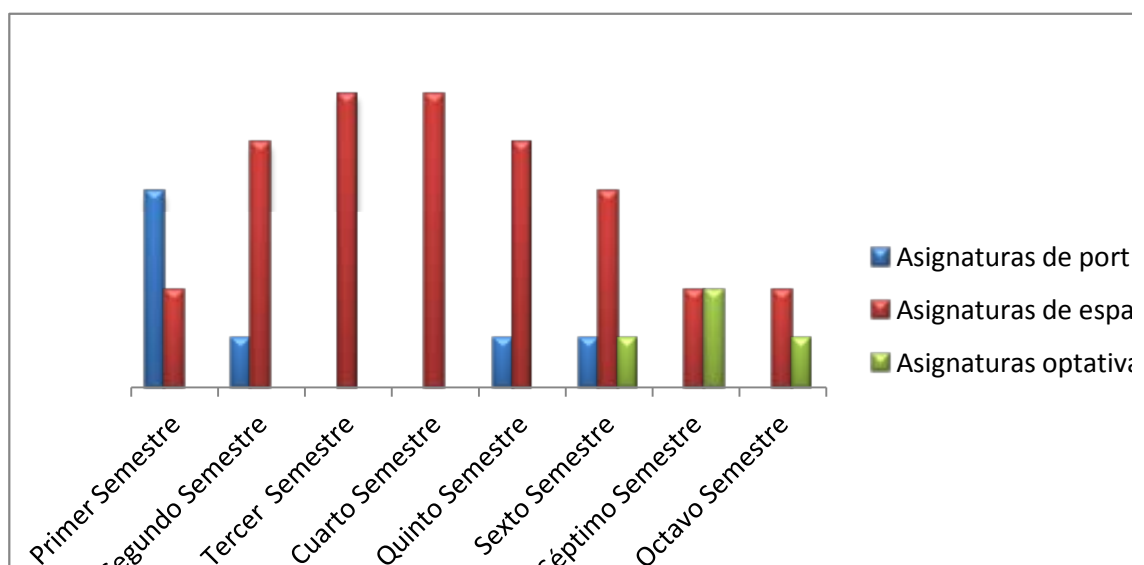


**Figura 8.7. Representación 2 del Plan curricular por semestre académico**

En la segunda propuesta presentamos una hegemonía de asignaturas de lengua española. El peso del español es mucho más fuerte durante la formación del profesorado, como podemos ver en las representaciones gráficas que ofrecemos a continuación:

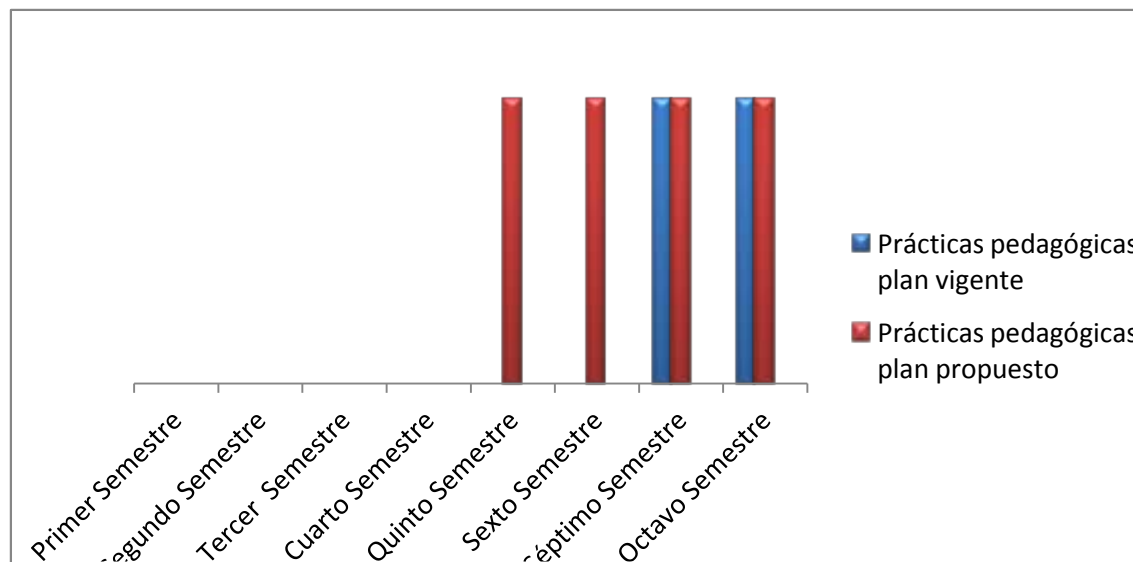


**Figura 8.8. Representación 1 del Plan curricular de la segunda propuesta para la carrera de Letras con Español – distribución de las asignaturas obligatorias y optativas**



**Figura 8.9. Representación 2 del Plan curricular de la segunda propuesta para la carrera de Letras con Español por semestre académico**

En relación a las prácticas pedagógicas, en nuestra propuesta aumentamos la cantidad de horas y la distribuimos de forma diferente respecto del plan vigente, de modo que empiecen a partir de la mitad de la carrera, como se observa a continuación:



**Figura 8.10. Representación de la distribución de las prácticas pedagógicas en el Plan curricular de la segunda propuesta por semestre académico**

A continuación presentamos el diseño gráfico del plan de curso propuesto:

<b>NUEVA PROPUESTA DE PLAN CURRICULAR DE LA CARRERA DE <u>LETRAS: LENGUA EXTRANJERA – ESPAÑOL - LICENCIATURA</u></b> CARGA HORARIA: 3060H + 200H (ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS) = 3260H							
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL BÁSICO I 102H / 6H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL BÁSICO II 102H / 6H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL INTERMEDIO I 102H / 6H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL INTERMEDIO II 102H / 6H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL AVANZADO I 68H / 4H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL AVANZADO II 68H / 4H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL SUPERIOR I 68H / 4H	LENGUA Y CULTURA EN LENGUA ESPAÑOLA NIVEL SUPERIOR II 68H / 4H
INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS 68H / 4H	FONÉTICA Y FONOLOGÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA I 68H / 4H	MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA II 68H / 4H	MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA III 68H / 4H	OPTATIVA (Letras) 68H / 4H	OPTATIVA (Letras) 68H / 4H	OPTATIVA (Letras) 68H / 4H
ESTUDIO DE LA LENGUA LATINA 68H / 4H	INTRODUCCIÓN A LA FILOLOGÍA ROMÁNICA 68H / 4H	HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	SOCIOLINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL 68H / 4H	LITERATURA ESPAÑOLA IV 68H / 4H	LITERATURA HISPANOAMERICANA IV 68H / 4H	OPTATIVA (Letras) 68H / 4H	
TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICA 68H / 4H	TALLER DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUA ESPAÑOLA 68H / 4H	DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA 68H / 4H				
INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LITERARIOS 68H / 4H	LITERATURA ESPAÑOLA I 68H / 4H	LITERATURA ESPAÑOLA II 68H / 4H	LITERATURA ESPAÑOLA III 68H / 4H	LINGÜÍSTICA APLICADA I 68H / 4H	LINGÜÍSTICA APLICADA II 68H / 4H		
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE I-A 68H / 4H	LITERATURA HISPANOAMERICANA I 68H / 4H	LITERATURA HISPANOAMERICANA II 68H / 4H	LITERATURA HISPANOAMERICANA III 68H / 4H	PRÁCTICUM I 102H / 6H	PRÁCTICUM II 102H / 6H	PRÁCTICUM III 102H / 8H	PRÁCTICUM IV 102H / 8H
<b>ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS – 200 HORAS</b>							
<b>TOTAL: 442H</b>	<b>TOTAL: 442H</b>	<b>TOTAL: 442H</b>	<b>TOTAL: 442H</b>	<b>TOTAL: 374H</b>	<b>TOTAL: 374H</b>	<b>TOTAL: 306H</b>	<b>TOTAL: 238H</b>

Figura 8.11 – Representación de la primera propuesta de cambio curricular para la formación de profesores de ELE de la UFBA

#### **8.4 Los desafíos para los formadores de profesores de español como LE de la Educación Básica**

Para completar nuestras propuestas planteamos ocho desafíos para los profesores formadores. No se puede pretender mejorar o modificar totalmente la formación inicial de los profesores de español de la UFBA sin procurar también ajustar algunas prácticas de los profesores universitarios. Es decir, no basta solo con proponer cambios en el plan curricular de la carrera si las prácticas en el aula de la universidad permanecen sin cambios. Por esta razón, además de elaborar las dos propuestas para la formación del profesor de español como LE, sugerimos unos desafíos para los profesores formadores basados en la propuesta de Perrenoud (2004), que adaptamos a nuestra realidad educativa en Bahía.

Lo ideal sería que todos los profesores formadores, tanto los de lengua portuguesa como los de español, tomaran conciencia de la importancia del desarrollo y ejercicio de la conexión entre la teoría y la práctica en la formación de los profesores de español. Mencionamos aquí a los formadores de lengua portuguesa porque, como vimos en el capítulo dedicado a la descripción de la carrera de Letras con Español, percibimos que hay muchas asignaturas de lengua portuguesa en el plan curricular de la carrera. Como sabemos que es difícil cambiar totalmente una costumbre que ha existido desde hace mucho tiempo, y que tampoco todas las personas están abiertas a lo nuevo, nuestra propuesta de los desafíos se centra, principalmente, en los profesores formadores del área de español.

Somos conscientes de que la gran mayoría de los profesores de la carrera de Letras son investigadores y que tienen un nivel muy alto de formación. Pero, para formar profesores que van a ejercer en la Educación Básica, no basta con tener una formación de alto nivel y excelentes recursos intelectuales. Hace falta una reflexión sobre las prácticas formativas, es decir, un sedimento que permita al docente universitario reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la LE, superando así los modelos de formación individualista para avanzar hacia modelos basados en la observación y en procesos de indagación sobre la finalidad de la asignatura que imparte en la formación del profesorado de la Educación Básica. El docente formador debe averiguar cuáles son las tareas pedagógicas necesarias para impartir la materia, cuáles son los aprendizajes relevantes, los medios didácticos de que dispone y qué debe hacer



para facilitar que los futuros docentes aprovechen lo estudiado para aplicarlo en el desarrollo de la profesión. A continuación presentamos los desafíos y comentamos cada uno de ellos.

#### **8.4.1 Formar al docente de español sobre el sentido y las finalidades de la escuela básica**

El artículo 22 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación<sup>30</sup> brasileña, establece los siguientes fines para la Educación Básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

*La educación básica tiene como finalidad desarrollar al educando, asegurarle la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y dotarlo con los medios para progresar en el trabajo y en los estudios superiores.*

La finalidad del desarrollo del educando reconoce la importancia de la educación escolar para los diferentes momentos de la vida de un individuo, lo que ya se había destacado en el artículo 205 de la Constitución Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

*La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, se promoverá e incentivará gracias a la colaboración de la sociedad, con vistas al desarrollo pleno de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.*

Por lo tanto, podemos concluir que la finalidad de la escuela básica es el desarrollo integral y armónico del sujeto en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales, y un componente fundamental de este proceso de formación es el aprendizaje de una lengua extranjera. El idioma español en la escuela puede, por un lado, proporcionar al educando la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social y, por otro, constituir un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos significativos de nuestro ámbito sociocultural.

---

<sup>30</sup> Se puede encontrar la versión actualizada de la LDB en los anexos.

El objetivo de esta materia es el desarrollo de un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de los procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en la cultura hispana, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado y a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables.

Es posible pensar que la finalidad del estudio de un idioma extranjero en la Educación Básica es que el alumno adquiera los elementos básicos de la cultura de la lengua extranjera que está estudiando, especialmente en sus aspectos culturales y lingüísticos, que desarrolle y consolide hábitos de estudio y de trabajo, que se prepare para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y se forme para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadano. En ese caso, nos preguntamos: ¿cómo formar y capacitar al docente sin dar sentido práctico a lo que aprende e impidiéndole reflexionar y aplicar en la Educación Básica lo aprendido?

En un documento elaborado por Mello y Alí (2003) de la Fundación Victor Civita apunta “los 10 mayores problemas de la Educación Básica de Brasil”:

1) Cultura escolar elitista: herança imperial. 2) Visão estratégica: falta. 3) Gestão: sem eficiência e sem equidade. 4) Desinformação da sociedade. 5) Interesses corporativistas. 6) Perigo das “causas nobres”. 7) Fracasso escolar: reprovação, repetência, evasão. 8) Qualidade: ainda em discussão. 9) Despreparo dos professores. 10) Defasagem: longe do século XXI. (Mello e Alí, 2003, p.2)

*1) Cultura escolar elitista: herencia imperial. 2) Visión estratégica: falta. 3) Gestión: sin eficiencia y sin calidad. 4) Desinformación de la sociedad. 5) Intereses corporativistas. 6) Peligro de las “causas nobles”. 7) Fracaso escolar: suspenso, repetición, evasión. 8) Calidad: aún en discusión. 9) Falta de preparación de los profesores. 10) Desfase: lejos del siglo XXI. (Mello y Alí, 2003, p.2)*

En el punto nueve de la lista presentada en el documento, los autores afirman que la falta de preparación del profesorado se debe a que las universidades adoptan una cultura pedagógica y didáctica basada en una clientela escolar ideal y homogénea, social y culturalmente. Pero, en realidad, sabemos que no es así. El docente va a trabajar con estudiantes heterogéneos social, cultural y económicamente, como podemos comprobar en la cita que sigue:

Nunca tivemos um sistema coerente de formação de professores. O curso superior para professor não ensina conteúdos que ele precisa ensinar porque não há onde formar esse professor polivalente num Ensino Superior dividido em departamentos por disciplinas. O professor especialista por disciplina aprende um excesso de conteúdos (quando aprende) e nada de didática e pedagogia. No Ensino Superior não há uma instituição dedicada especificamente à formação de professores. A maior parte dos professores é formada em escolas particulares de má qualidade. A qualidade desses cursos passou a ter algum controle há pouco tempo. (Mello e Alí, 2003, p.34)

*Nunca tuvimos un sistema coherente de formación de profesores. La carrera para ser profesor no enseña los contenidos que este necesita enseñar porque no hay dónde formar a ese profesor polivalente en una Enseñanza Superior dividida en departamentos por disciplinas. El profesor especialista en una disciplina aprende un exceso de contenidos (cuando lo aprende) y nada de didáctica y pedagogía. En la Enseñanza Superior no hay una institución dedicada específicamente a la formación de profesores. La mayor parte de los profesores se forma en escuelas particulares de mala calidad. La calidad de esos cursos pasó a tener algún control hace poco tiempo. (Mello y Alí, 2003, p.34)*

Sobre las bases de las consideraciones anteriores, proponemos el primer desafío. Los profesores en formación inicial necesitan conocer verdaderamente la realidad educativa en la que van a ejercer. La mayoría puede conocerla, pero eso no es suficiente. Es necesario que el futuro docente pueda establecer relaciones entre lo que aprende y lo que va a llevar a la escuela básica, de ahí la importancia que tiene para nosotros formar al docente de español en el sentido y las finalidades de la escuela básica.

#### **8.4.2 Trabajar con el docente de español sobre la identidad profesional**

Muchos de nosotros cuando empezamos en la docencia nos preguntamos: ¿quién soy? ¿Qué hago en este oficio? ¿Acaso vale la pena? ¿Soy capaz de enseñar sin renunciar a mis principios?

Una de las principales dificultades que van a afrontar los profesores en formación es la de construir su propia identidad profesional. La identidad profesional es una de las características más valiosas de una carrera y requiere un esfuerzo permanente de trabajo personal para su adquisición y desarrollo. Cuando el profesional logra identificarse profesionalmente, se hace evidente una elevada coherencia entre el pensamiento y la acción, manifestada en el conjunto de decisiones frente a los desafíos cotidianos del proceso de

enseñanza y de aprendizaje y en la calidad de las acciones realizadas en el aula. Por lo tanto, lograr una formación inicial de profesores efectiva exige abandonar enfoques idealizados y afrontar las principales fuentes de tensión, personales, sociales, políticas e ideológicas, que encontramos en el trabajo diario en la enseñanza. Por ello creemos que el trabajo con la I-A propuesto puede resultar muy útil en la construcción de la identidad profesional del profesor de español en Brasil.

Por supuesto que hay personas que ya llegan a la formación inicial con excelentes cualidades para triunfar en la docencia, y somos conscientes de que es importante esa entrega personal de quien ha elegido la profesión docente con el entusiasmo y la dedicación de quienes dicen haberla elegido por vocación, como hemos podido notar en el capítulo del análisis (capítulo 7). Sin embargo, una de las conclusiones de nuestra evaluación curricular de la carrera de Letras con Español de la UFBA es que el programa de formación de profesores de español no solo no ofrece ninguna ayuda válida para la práctica investigadora de la enseñanza, sino que además genera una imagen idealizada de la profesión docente al centrarse mucho más en formar teóricamente al futuro profesor, olvidándose casi completamente del verdadero entorno laboral que va a encontrar al salir del mundo universitario.

Pudimos percibir que hay, por un lado, un excelente trabajo teórico alrededor de muchas de las investigaciones particulares de los docentes universitarios y, por otro, una descripción tan detallada como inútil de lo que el *buen profesor debe* hacer, de lo que *debe* pensar y de lo que *debe* conseguir, pero no hay una formación que enfatice lo que el profesor *es* y que entienda que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace* en la práctica. En efecto, el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por una cantidad determinada de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales.

Es cierto que existe una relación entre lo que el profesor piensa de la enseñanza y de sí mismo con lo que hace en clase. Por ello fueron tan fructíferas las investigaciones que se adentraron en el pensamiento del profesor y en los prejuicios, ideas previas y creencias irracionales con las que afronta la enseñanza.

Por todo ello, es importante comprometernos con una formación orientada hacia la investigación, ya que es la metodología de trabajo que mejor se ajusta a las bases para consolidar la identidad profesional y el diseño de las tareas más adecuadas durante la formación inicial para entender la acción educativa que se va a desarrollar. Como nos afirma

Perrenoud (2004, p. 167), “al contrario de lo que puede parecer y, especialmente en formación inicial, reviste un gran interés ser sensible al hecho de que la construcción de la identidad jamás se da por terminada y que factores de la vida como los acontecimientos, las experiencias o los encuentros la remodelan continuamente”. Por lo tanto, la identidad profesional depende del efecto recíproco que se va configurando en el contraste entre las diversas realidades de enseñanza y de aprendizaje y los modos de entenderse a sí mismo y a los demás.

#### **8.4.3 Trabajar con el futuro docente de español la reflexión sobre cómo enseñar una LE**

Perrenoud (2004) señala algunas consecuencias que pueden derivarse de una formación inicial sin el apoyo de la reflexión:

- 1) El docente se convierte en un *inconsciente práctico*, es decir, en un enseñante que *vuela con el piloto automático* y muchas veces no es consciente de lo que hace. Pero cuando la realidad exige un despertar para la práctica, esta concienciación es fugaz y parcial, una vez superada la dificultad, el profesor vuelve a sus automatismos.
- 2) Las prácticas no reflexionadas pueden ser constantemente fuente de fracaso o de sufrimiento para los alumnos cuando, por ejemplo, el profesor no contesta a una pregunta del estudiante por entender que está fuera del currículum o por, según el docente, no tratarse de una cuestión “pertinente” o “inteligente” y no esté relacionada con el tema de la clase.
- 3) El enseñante no va a saber tratar las preguntas de los alumnos y a lo largo de su trabajo puede *desmotivar la acción de preguntar sin darse cuenta*.
- 4) El profesor puede cristalizar actitudes y formas de reaccionar que lo llevan a caer en rutinas poco productivas.

Los cuatro puntos presentados por el autor muestran claramente que, si no se da una reflexión sobre cómo enseñar a través de la conexión entre teoría y práctica, las acciones del profesor pueden afectar al desarrollo autónomo del estudiante y, consecuentemente, a las

estrategias de aprendizaje que tiene un aprendiz. Cuando un alumno plantea una pregunta, está accionando, a veces de manera inconsciente, un mecanismo de asimilación estratégica de su proceso, es decir, lo que para otra persona puede parecer “irrelevante”, para el aprendiz tiene un significado.

De modo que, si el futuro docente aprende a reflexionar sobre la enseñanza de la LE durante su formación inicial, puede estar más atento a cuestiones que parecen pequeñas, pero que pueden significar mucho para quien está aprendiendo. Este es un cuidado que el docente debe tener más presente aún en las clases de español para brasileños, ya que son lenguas muy parecidas y el proceso de aprendizaje puede presentarse de manera distinta para cada aprendiz. De esta forma, la reflexión conlleva una implicación crítica de la labor docente, lo que ayudará también al profesor a conocerse y percibir cuidadosamente lo que ocurre en el entorno del aula.

#### **8.4.4 Trabajar la relación interpersonal del futuro docente sin convertirse en terapeuta**

De acuerdo con Perrenoud (2004) el instrumento de trabajo más importante de un profesor es él mismo, o sea, su cultura y la relación que instaura con sus alumnos individualmente o en grupo. Con un profesor de una lengua extranjera no es diferente. Quizá esa relación sea más relevante aún, ya que el aprendiz trabaja y usa sus emociones.

Aunque la formación inicial del docente esté basada en los saberes, en la didáctica y en las teorías de aprendizaje, nunca debemos olvidarnos de la persona del enseñante. No nos referimos aquí a profesionales que están en una dimensión patológica o tienen su parte de neurosis. Estamos hablando de la interferencia que puede tener la dimensión personal e interpersonal con los siguientes catorce aspectos:

- 1) Con el saber, el error y la ignorancia
- 2) Con el riesgo y la incertidumbre
- 3) Con el orden y el desorden, lo imprevisto, la regla y la derivación de la regla
- 4) Con el tiempo, la planificación, su respeto y la improvisación
- 5) Con la ausencia y el retraso de los otros, sus emociones y estados de ánimo y sus expectativas

- 6) Con la diferencia entre las personas, la distancia intercultural o interpersonal
- 7) Con la escritura, la palabra, el silencio, la comunicación
- 8) Con el poder, la autoridad y la institución
- 9) Con el conflicto, la negociación y las relaciones de fuerzas
- 10) Con los objetivos y los procedimientos técnicos
- 11) Con el trabajo, el juego, la actividad y el tiempo de ocio
- 12) Con las jerarquías de excelencia, las clasificaciones y la evaluación
- 13) Con las desigualdades y las injusticias
- 14) Con el sufrimiento, la frustración y el placer

Las catorce “relación con” descritas por Perrenoud (2004) son componentes de lo que el autor llama *habitus* del profesional que, junto con la personalidad del profesor, sostiene la relación interpersonal del docente. Esto significa que un aprendizaje significativo depende también de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el profesor y el alumno. O sea, las cualidades didácticas, el dominio de la materia, la planificación del currículum, el uso de materiales audiovisuales, la aplicación de la enseñanza programada, aunque sean elementos indispensables en un profesional que trabaja en la enseñanza de una lengua extranjera, no son suficientes ingredientes para lograr el aprendizaje de un idioma. La buena relación interpersonal es una pieza clave en el aprendizaje de lenguas porque este proceso moviliza la parte emocional del aprendiz. Con todo esto no pretendemos que el profesor formador ejerza el papel de un terapeuta, sino que también esté atento a este punto importante de la formación y que pueda contribuir cuando sea necesario.

#### **8.4.5 Formar a un profesor de español consciente de las contradicciones del oficio en el contexto escolar sin desmotivar**

El contexto escolar está estructurado a partir de una realidad institucional muy compleja, en donde se dan distintas formas de relación sociocultural y diversas concepciones con respecto a la educación, el aprendizaje, la enseñanza, el currículum, etc. Hay también distintas jerarquías en cuanto al trabajo como, por ejemplo, directivos, orientadores,

coordinadores de áreas o profesores de diferentes asignaturas. E, inevitablemente, hay formas diferentes de tratar las asignaturas, dando más prioridad e importancia a unas frente a otras.

En el caso de la lengua extranjera, en el entorno escolar ha habido cierto malestar por la poca importancia dada a la materia por parte de las escuelas. Esto se refleja en las escasas horas de clase por semana, los medios materiales que ofrece la institución a los profesores y el perfil de los alumnos resultante de la postura institucional. Todos estos son factores que inciden en la realidad escolar y dificultan el quehacer educativo. Sin mencionar aquí la violencia, la desmotivación y el bajo salario que recibe un docente.

Otra contradicción que destacamos en el contexto escolar es que, en algunos momentos, el docente se va a encontrar un discurso diferente del aprendido en la práctica. Es decir, por un lado, hay un movimiento para formar estudiantes críticos y creativos y, por el otro, se dan las pautas para el pensamiento y la acción. En algunos lugares el profesor tiene que restringirse al libro didáctico y concluirlo aunque los estudiantes no tengan éxito porque los padres cobran a la dirección el uso del material comprado. Es decir, los padres quieren ver rentabilizada la inversión que han hecho en la compra del material. Esta doble situación lleva a los profesores a realizar una serie de actividades desde sus referentes teóricos y empíricos, sin involucrar a los estudiantes en sus procesos de formación.

La práctica docente lleva implícitas ciertas condiciones y contradicciones que muchas veces son la causa de frustraciones e incluso del abandono de la profesión. Sin embargo, las prácticas educativas y docentes son formas de transmisión y reproducción y espacios de resistencia de saberes, conocimientos, valores prácticos y concepciones de la realidad como procesos importantes en la formación de los sujetos.

El papel del profesor formador es mostrar la realidad y llevar al conocimiento del futuro docente alternativas para superar esas barreras y, principalmente, ofrecer una formación que desarrolle en el profesional argumentos relevantes sobre lo que hay que cambiar. Reconocemos en este punto que una vez más la I-A puede ser una ayuda sustancial para que el profesional consiga encontrar el mejor camino para el aprendizaje de sus alumnos.



#### **8.4.6 Partir también de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar**

Partir de las prácticas significa invitar a los futuros docentes a verbalizar sus representaciones y formas de hacer partiendo de su conocimiento previo como aprendices y de los modelos que tienen para construir nuevos saberes. Esta práctica no puede convertirse en un momento de expresar lamentaciones. Es un espacio de intercambio de experiencias para beneficio del aprendizaje docente.

En este desafío, la práctica es el punto de partida y llegada de las construcciones teóricas, por lo tanto, la teoría tiene como referente estructural la propia práctica y no es más que una reflexión en y desde la práctica. Por lo tanto, esto implica construir hipótesis conceptuales a partir de datos provenientes de situaciones reales. El trabajo con la I-A propuesto para la formación inicial del profesor de español, realizado y guiado por los docentes universitarios en sus aulas y conforme a lo descrito en el plan de curso que elaboramos, es una forma de teorizar la educación y de reflexionar sistemática, crítica e inteligentemente sobre la práctica. En este marco, los futuros docentes investigan su acción pedagógica, con el fin de producir un conocimiento profesional sobre ella y elaborar teorías relacionadas con las prácticas a través de lo que podríamos llamar práctica teórica.

Queremos dejar claro que este tipo de proposición no debe transformarse en un conocimiento especulativo, ni tampoco es un conjunto de proposiciones altamente formalizadas para dar soluciones ideales y que expliquen la realidad formativa.

La finalidad es que la teoría que van construyendo los futuros docentes sea simplemente una estructuración elaborada y sistematizada a partir de la comprensión, al principio, de la labor del otro, a través de la observación no participativa y, después, a partir de la reflexión sobre su propio quehacer docente. Esas reflexiones van a generar conceptos más precisos que estarán cuidadosamente puestos en mutua relación, tanto para captar como para expresar la comprensión. Dichos conceptos son de gran importancia, aunque algunos que aún son provisionales también estimulan la producción y favorecen la creación de valiosas teorías que permiten al futuro profesor plantear nuevas y fecundas cuestiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

#### **8.4.7 Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes**

En esta propuesta entendemos que la competencia es la capacidad de aprovechar todo tipo de recursos cognitivos, entre los que se incluyen informaciones y todos los tipos de saberes: saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos, saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común, saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o de compartir o saberes adquiridos en formación, saberes de acción, apenas formalizados y saberes teóricos basados en la investigación (Perrenoud, 2004).

La competencia potencia los saberes adquiridos en la teoría y en la práctica, ya que si el individuo no sabe aprovechar y utilizar sus saberes en su beneficio, estos saberes no servirán para el desarrollo profesional. Sin embargo, el uso de la competencia es más que una sencilla aplicación de saberes. Según Perrenoud, (2004, p. 174), “el ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro *habitus* y sobre todo nuestro esquema de percepción, de pensamiento y de movilización de conocimientos y de las informaciones que hemos memorizado”.

En la formación inicial docente, el profesor universitario debe desarrollar las competencias del futuro enseñante, lo que significa, principalmente, llamar la atención, proponer caminos, perfeccionar habilidades, es decir, centrarse en el proceso de desarrollo del futuro enseñante a través del estímulo investigador.

#### **8.4.8 Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas**

Toda propuesta de cambio genera una cierta resistencia. La adaptación a lo nuevo causa una cierta tensión con respecto al éxito. Con bastante regularidad, los integrantes de una institución pondrán objeciones a los cambios emprendidos o propuestos. En el caso de la UFBA, algunos de los profesores pueden negarse por completo a cooperar, otros pueden no

interesarse por los cambios pretendidos, muchos pueden aceptar en la teoría pero no ponerlo en práctica y algunos miembros pueden acceder pero desde un profundo estado de resistencia.

Estos tipos de reacciones son propias de lo que se llama "la resistencia al cambio". Al combinarse las variables que configuran el comportamiento psicológico y las opiniones de algunos profesionales de las instituciones sobre el cambio propuesto surge, inmediatamente, el fenómeno de la resistencia al cambio. La resistencia al cambio se define como la reacción negativa que ejercen los individuos o los grupos que pertenecen a una organización ante la modificación de algunos parámetros del sistema organizativo o curricular.

Como hemos podido percibir en el capítulo teórico que trata de la historia de las licenciaturas en Brasil (capítulo 4), han sido muchos los cambios que han sufrido las carreras de formación de profesores desde la colonización hasta los días actuales. Sin embargo, tuvimos la posibilidad de ver que, efectivamente, los cambios no se derivaban directamente de las verdaderas demandas. No obstante, lo que investigamos y evaluamos de la carrera de Letras con Español de la UFBA, nos permite afirmar que el cambio que proponemos ofrece grandes posibilidades de mejorar la formación del profesor de español que va a ejercer en la Educación Básica Brasileña. No se trata de cambios radicales, pero sí, desde nuestro entendimiento, esenciales para la mejoría en la calidad del profesor de la escuela básica. Por lo tanto, si los profesores formadores no estuvieran implicados en el proyecto propuesto, seguramente no lograríamos cambiar el panorama actual. Pero, si hay un sentimiento de renovación en ellos, conseguiremos alcanzar logros positivos en la formación del profesional de educación.

## **8.5 Consideraciones finales**

Como cualquier propuesta de cambio, para saber si efectivamente es la correcta, es necesario que la apliquemos y analicemos sus resultados. Sin embargo, nos permitimos afirmar que el camino que planteamos en la primera propuesta para la mejora de la formación del profesor de español en la UFBA, no es la que podríamos calificar de ideal. Seguramente eliminaría carencias identificadas en primera persona desde nuestra propia experiencia

docente en la institución y comprobadas en el proceso evaluativo que llevamos a cabo en esta investigación doctoral, pero sería un paliativo inmediato.

La segunda propuesta es la que más se ajusta a las necesidades de los profesores de ELE en formación en Bahía. No obstante, no podemos nunca garantizar que con ella eliminaremos los problemas de la formación docente, ni tampoco que resolveremos los problemas del aprendizaje de una lengua extranjera en la Educación Básica. Los resultados de las acciones en el ámbito educativo son muchas veces lentos y difíciles. Sin embargo, no nos podemos desanimar frente algunas dificultades; es necesario persistir en las acciones que implican la mejora de la educación, puesto que, sin ella, no seríamos nada y con ella podemos ser mucho.

Aunque parezcan un poco filosóficas nuestras consideraciones, creemos que la I-A es una herramienta de trabajo que puede ser incorporada en la formación y, si se utiliza bien, ayudará a que los profesores, poco a poco, puedan permitir que una lengua extranjera en la escuela básica sea motivo de muchas conquistas cognitivas.

Ser profesor de la escuela básica es una tarea que en muchos momentos nos lleva a pensar que no vamos conseguir cambiar el caos que hay en el mundo y en los valores humanos. Esto se debe a que la indisciplina, la desarmonía familiar y el desequilibrio en general interfieren en el comportamiento del educando. No obstante, no podemos construir un edificio desde arriba; es necesario hacer la fundación estructural para elevar las plantas. Lo mismo ocurre con el mundo, es decir, no podemos desear una armonía mundial de igualdad social si solo nos preocupamos por cambiar a los políticos y gobernantes. Es necesario empezar a formar a los futuros miembros de esa sociedad. No podemos tener grandes hombres y mujeres en la dirección de las naciones si no confiamos en nuestro trabajo en la Educación Básica. Es indispensable invertir en la base del mundo, es decir, en la educación, para que el planeta pueda caminar hacia la transición necesaria para el logro de la armonía y la igualdad social.

# CONCLUSIÓN



## CONCLUSIONES

*La conclusión es que sabemos muy poco y  
sin embargo es asombroso lo mucho que  
conocemos. Y más asombroso todavía que  
un conocimiento tan pequeño pueda dar  
tanto poder.*

(Bertrand Arthur William Russell)

La propuesta de directrices curriculares del gobierno brasileño para la carrera de Letras en las universidades públicas y privadas, tiene en consideración los desafíos en la formación de profesores frente a las intensas transformaciones que han ocurrido en la sociedad contemporánea y en las condiciones de la docencia en la Educación Básica. Por lo tanto, la universidad no puede ser solamente la productora o la que ostenta el conocimiento y el saber. La universidad debe ser una institución que sirva también para atender las necesidades educativas y tecnológicas de la sociedad, y por ello no puede ser vista solamente como un órgano que prepara al estudiante para el mundo del trabajo. Debe ser también un espacio de cultura y de imaginación creativa, capaz de intervenir en la sociedad, transformándola.

Durante el proceso de formación inicial del profesor de ELE, el futuro docente debe crear vínculos con conocimientos de tipo teórico, pero teniendo siempre presente que la naturaleza de la teoría relevante para la práctica es diferente del saber teórico en el sentido tradicional. Es decir, a partir de la práctica, el profesor en formación puede construir sus

conceptos y, progresivamente, ir contrastándolos con el saber teórico más elaborado. De esta idea nacen los procesos reflexivos cíclicos gracias a los cuales los nuevos conocimientos entran en conexión con saberes estudiados y ya internalizados por el futuro profesor. Por ello, esta postura formativa implica que la formación inicial debe guiar al futuro docente hacia prácticas de indagación sobre la propia práctica y en el mismo contexto en el que esta tiene lugar, de manera que el profesor en formación cree nuevas estructuras durante la carrera universitaria.

De este modo, los futuros docentes deberían ejercitar muchas maneras de actuar y ejercer la enseñanza de una lengua extranjera en la práctica, disponiendo de criterios para saber cuándo, qué y por qué algo es conveniente y, de esa forma, poder reflexionar sobre ello sistemáticamente. A partir de esa concepción, la práctica forma el punto de partida para el aprendizaje profesional del profesor de español, promoviendo el vínculo entre teoría y práctica en el aula.

La propuesta vigente de la carrera de Letras para la formación de profesores de ELE de la UFBA tiene, de una manera general, una buena intención formativa. Sin embargo, antes de exponer todas las conclusiones, nos gustaría señalar la importancia de algunos ajustes básicos como los siguientes:

- 1) No hay ninguna asignatura que trate de la pragmática en el grupo de las obligatorias ni en el grupo de las optativas. Tampoco en la descripción de las asignaturas hay indicaciones para esos estudios. Sin embargo, en el conjunto de los objetivos que el estudiante tiene que lograr se pide que el alumno tenga el dominio teórico-descriptivo de los componentes pragmáticos de la lengua española.
- 2) Las asignaturas relativas a la cultura quedan relegadas a un segundo plano, ya que se ofrecen como asignaturas optativas, es decir el alumno puede cursarlas o no. Creemos que es imprescindible para un profesor de lengua extranjera conocer las culturas cuya lengua es aquella con la que va a trabajar.
- 3) La cuestión metodológica en la aplicación de las asignaturas es algo que debería expresarse más claramente, de modo general, en el proyecto, para que se pueda tener una idea de la cantidad de contenido teórico y práctico que aporta cada una, y también para poder evaluar si lo que se propone es adecuado o no para cumplir los objetivos.
- 4) No hay en el proyecto curricular un objetivo que garantice en las prácticas docentes el desarrollo de la formación humana y ético-moral del futuro docente. En las asignaturas



de educación no consta nada que pueda servir para preparar al futuro profesor ante los desafíos que existen en el universo escolar de Bahía, es decir, las implicaciones del trabajo con jóvenes de 11 a 18 años de edad, con sus conflictos y características peculiares.

- 5) Percibimos que muchas asignaturas que se imparten como obligatorias y que son del universo de lengua portuguesa podrían ser sustituidas por otras que caracterizarían mejor la formación del profesor de español, pero sabemos que la estructura, tal y como está hecha, se rige por cuestiones políticas del Instituto de Letras cuyo objetivo principal, muchas veces, no es la buena formación del profesor.
- 6) Los principios que guían la carrera de Letras son: la flexibilización en las asignaturas optativas y la heterogeneidad de conocimientos que el futuro profesor de español adquiere para responder a las demandas sociales. Por lo tanto, esa postura requiere que el profesor formador desarrolle también un papel de orientador para acompañar al futuro docente en la elección de las asignaturas optativas y en otras actividades complementarias a su formación.

Durante los tres primeros años de carrera, de los cuatro que componen la totalidad del curso de formación inicial de profesores de ELE de la UFBA, el profesor en formación no realiza ninguna actividad en la escuela básica que busque, de alguna manera, vincular la formación docente con la realidad concreta, permitiendo con ello una actividad reflexiva que les ofrezca un referente experiencial y fomente tal capacidad reflexiva desde el principio de la carrera. En este contexto, en el que el profesional solo entra en contacto con el universo de trabajo en el último año de la carrera, los estudiantes-profesores no tienen la oportunidad de conocer, convivir y, de cierta manera, enfrentar la complejidad del ámbito escolar, participando, por ejemplo, en talleres que vinculen el saber universitario con el experiencial, algo que solo se logra una vez están inmersos en las escuelas. La práctica en el aula, aunque de manera liviana, prepara a los futuros docentes en la formación no solo en relación con el ejercicio propiamente dicho, sino que también ayuda al candidato a profesor a madurar y a identificarse verdaderamente con su futura profesión. Convivir con el ambiente profesional es la clave para muchos éxitos en la docencia. A continuación señalamos con detalle los hallazgos de nuestra investigación.

## Hallazgos de la investigación

Ante esa realidad en la que trabajará el profesor de español en Brasil, se requiere una formación inicial que dé respuestas a sus necesidades como profesor de un idioma extranjero. El currículum de la carrera, por tanto, debe contener las herramientas necesarias para cualificar adecuadamente al profesional que realizará esa tarea. La formación inicial del profesor de ELE en Brasil tiene que dar el soporte teórico y metodológico exacto para las especificidades del español, para que el profesional pueda dedicarse a la profesión con la certeza de que es posible el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela básica.

Las conclusiones obtenidas del análisis de los datos serán expuestas dividiéndolas en los cuatro grandes ejes del análisis: *valoración general del programa*, *valoración de los conocimientos teóricos*, *la conexión entre la teoría y la práctica* y *las prácticas en el aula*.

### 1. Valoración general del programa

En la primera parte del análisis, el resultado nos muestra que tanto los profesores como los estudiantes de la carrera de Letras con Español de la UFBA están satisfechos con la carga horaria total de la carrera y la cantidad de asignaturas, aunque señalan que el área específica del ámbito del español presenta deficiencias. Muestran también que no hay una conexión entre las áreas de conocimiento existentes en el currículum y que, por lo tanto, eso lleva a una falta de conexión entre la secuenciación y la organización de las asignaturas.

En la evaluación global de la carrera destacamos que casi todos los entrevistados señalan la gran cantidad de asignaturas en lengua portuguesa que componen el currículum, lo que conlleva una desmotivación y un sentimiento, por parte de los estudiantes, de no sentirse preparados para ejercer la profesión, aunque la gran mayoría de los estudiantes eligieron la carrera de Letras con Español motivados por la vocación de ser profesores. De este modo, el resultado final de la evaluación general del programa es que la mayoría, tanto de los profesores formadores como de los estudiantes, valora la carrera como *regular*.

## **2. El conocimiento teórico en la formación del profesor de español como LE**

Tanto los estudiantes como los profesores formadores han manifestado las carencias en los conocimientos teóricos específicos del ámbito de la filología hispánica, aunque consideren que la cantidad y la calidad de lo que tienen en el total (todo el currículum) son muy satisfactorias. O sea, dejan claro que la calidad y la cantidad de lo que estudian son buenas, pero hay poca formación teórica específica en lengua española o hay una mala distribución. Las asignaturas de la formación del profesor de español de la UFBA no se centran en las asignaturas de lengua y literaturas de lengua española. Hay muchas asignaturas en lengua portuguesa que, aunque son interesantes, no llevan al objetivo principal, que es formar profesores de español para trabajar en la Educación Básica.

## **3. La conexión entre la teoría y la práctica**

Es necesaria e indispensable la conexión entre los conocimientos teóricos y las prácticas en el aula en la formación inicial del profesor de ELE. Los estudiantes dan mucha importancia a la formación práctica, que es imprescindible, aunque reconozcan que la teórica es necesaria. La necesidad de que ambas estén coordinadas y relacionadas entre sí se considera fundamental tanto para los alumnos como para los profesores. A los estudiantes les permite aplicar los aprendizajes de un ámbito a otro, construir el conocimiento sobre la profesión y reflexionar críticamente sobre las acciones que realizan en el aula de español.

Tanto los profesores formadores como los estudiantes son conscientes de que la formación inicial del profesor de español como LE se debe corresponder también con el perfil del docente que va a ejercer en la Educación Básica. Además debe enseñarle a planificar y diseñar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, a analizar el contexto del aula y las características y necesidades del alumnado, adaptándolas a la metodología más adecuada.

Todos coincidían en que contar solo con los conocimientos teóricos no es suficiente para desempeñar la labor de enseñar. Es necesario también que el futuro docente tenga una formación en el ámbito educativo para asociar la enseñanza de idiomas a valores y para enseñar también al alumnado a desenvolverse en la sociedad. Reconocen así que la conexión entre la teoría y la práctica da soporte a esa demanda. Sin embargo, se ha constatado que la

carrera no cumple con la necesaria conexión entre los conocimientos teóricos y las prácticas en el aula en la formación inicial del profesor ELE. El futuro profesorado necesita formación para responder a las demandas y expectativas que la sociedad tiene sobre él, pero también es necesario que se reconozca y se incentive su labor.

Constatamos que hay tres grandes problemas generados por la falta de esta conexión durante la carrera: la dificultad de mantenerse en la profesión, el sentimiento de marginalidad porque no se sienten profesores y la construcción de una imagen alterada de la realidad del aula de español de la Educación Básica y del contexto escolar.

Percibimos también que la conexión entre la teoría y la práctica tiene un papel importante en el desarrollo de habilidades y competencias durante la formación inicial del profesor de ELE. Es decir, permite al futuro docente discutir y conocer el entorno real de un aula de español como LE y sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el propio contexto escolar. Pero si eso no ocurre durante la formación inicial, entonces la formación no estará completa para ellos. Este sentimiento de “ausencia de algo” perjudica al profesor en formación y puede hacer que este se incline hacia un aprendizaje profesional que se limite y sustente solo en la experiencia, generando así una desmotivación por la actividad docente.

#### **4. La práctica en el aula**

Nos ha quedado claro que la formación práctica en el aula es fundamental para ser profesor. Para la mayoría de los estudiantes entrevistados las prácticas son bastante necesarias porque muestran la realidad del aula de una lengua extranjera en la Educación Básica, el entorno en donde van a desempeñar su labor y les permite llevar al aula real lo aprendido. Sin ella la carrera quedaría en una declaración de intenciones, en el “debe ser” de la enseñanza, en el recuerdo que los futuros profesores tienen de su etapa como alumnos.

Es en el contacto con la actividad *in situ* donde los futuros profesores pueden verificar sus aprendizajes, donde dan sentido a lo que han aprendido en la teoría y pueden comprobar si sus esquemas previos sobre la docencia son válidos, necesitan modificarse o simplemente tienen que desecharse. Es, por tanto, el momento adecuado para adquirir

actitudes profesionales, ya que todavía están en formación y pueden ejercer como docentes sin las responsabilidades y la presión del desempeño de la labor.

Tanto los estudiantes como los profesores formadores consideran insuficiente la carga horaria de las prácticas *in situ* del currículum de Letras con Español de la UFBA. Consideran que esas prácticas empiezan muy tarde y que deberían empezar, al menos, a partir de la mitad de la carrera. La consecuencia de ese panorama es que los futuros docentes no se sienten preparados para enfrentarse al aula de español y, por lo tanto, se sienten desmotivados.

La formación inicial del profesor de ELE asociada a la investigación contribuye significativamente a incentivar la participación efectiva de los futuros docentes en las cuestiones relativas a las problemáticas del proceso de enseñar y aprender un idioma extranjero y a la permanente búsqueda para desarrollar sus habilidades reflexivas y, consecuentemente, mejorar gradualmente el proceso educativo del estudiante escolar.

Como ya hemos mencionado en la Introducción, la problemática que da origen a este estudio nace de nuestras inquietudes por los temas relacionados con la formación inicial de profesores de ELE que trabajarán en la Educación Básica, principalmente en lo que se refiere a la práctica en el aula durante la carrera y a la importancia de la experiencia *in situ* para consolidar la formación profesional. La importancia del contacto investigador con el ambiente de actuación del futuro docente muchas veces puede ser la clave para el fracaso o el éxito en la educación, ya que una participación *in situ* representa lo teórico en la práctica, lo reflexivo en lo expresivo, problematizando la realidad e intentando buscar respuestas para el quehacer de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta investigación es importante por varias razones. La primera es porque hay un escaso número de investigaciones que describan los procesos formativos de los profesores de español como lengua extranjera en Brasil y los problematizen para encontrar pistas que marquen el camino hacia la mejora de la formación inicial. También es importante porque, a pesar de que existen estudios que abordan la formación inicial docente, hay pocos que consideren las voces de los propios estudiantes-profesores que participan de ella, en las entrevistas, como un aporte clave para el proceso evaluativo y para el planteamiento de la propuesta de mejora del curso formador. Esta investigación es relevante, además, porque considera desarrollar una práctica *in situ* que resulta fundamental para el desarrollo

profesional de los futuros docentes a partir del saber construido durante la carrera universitaria.

Los profesores en formación resaltan, en las entrevistas, sus deficiencias en el conocimiento del idioma español, en las didácticas especiales para el trabajo con una lengua extranjera, en los métodos de enseñanza, en cómo preparar las clases y en el gobierno de las relaciones humanas dentro de las aulas y de las escuelas. Es un dato muy significativo que los profesores que van a salir de la carrera manifiesten que no aprendieron cómo enseñar el español en la Educación Básica por la falta de más práctica efectiva en su formación.

Por lo tanto, es necesario que se amplíe el concepto de currículum para entenderlo como una construcción que favorezca la adquisición del saber de forma articulada, ya que su naturaleza es esencialmente teórica y práctica y, por ello, debe organizarse a partir de los objetivos, de las habilidades y competencias y de los conocimientos que busca alcanzar. De esta manera, el currículum sería entendido como un conjunto de actividades académicas que se armonizan en la carrera. Estas actividades académicas son las más importantes para que el futuro profesor de lengua extranjera adquiera las competencias y habilidades necesarias para su formación y deben ser valoradas como un continuo proceso transformador. No obstante, esta concepción curricular no excluye de ninguna manera las asignaturas convencionales obligatorias y optativas, al revés, las potencia cuando están conectadas.

Creemos que uno de los objetivos de la carrera de Letras es formar profesionales interculturales competentes, capaces de lidiar de forma crítica con los lenguajes, especialmente el verbal, en los contextos orales y escritos, siendo conscientes de su inserción en la sociedad y de sus relaciones con el otro. Independientemente de la lengua extranjera que elija, el profesional de Letras debe dominar la lengua que sea objeto de sus estudios, en cuanto a su estructura, su funcionamiento y sus manifestaciones culturales, en todas sus variedades. El profesional debe ser capaz también de reflexionar teóricamente sobre el lenguaje, de hacer uso de las nuevas tecnologías y de comprender su formación profesional como un proceso continuo, autónomo y permanente. Debe, además, tener capacidad de reflexión crítica sobre temas y cuestiones relativas a los conocimientos lingüísticos y literarios y su aplicación en el aula.

En nuestra opinión, el alumno que termine la carrera de Letras con Español en la UFBA deberá ser reconocido por las múltiples competencias y habilidades adquiridas durante su formación académica o fuera de ella. La universidad está formando profesionales que

demandan el dominio de la lengua estudiada y sus culturas para ser profesores e investigadores y, para ello, estos profesionales necesitan, principalmente:

1. Dominar el uso de la lengua española y las literaturas de lengua española en sus manifestaciones orales y escritas.
2. Reflexionar críticamente sobre el lenguaje como fenómeno psicológico, educacional, social, histórico e ideológico.
3. Tener una visión crítica de las perspectivas adoptadas en las investigaciones lingüísticas y literarias.
4. Actuar en el aula como un docente investigador del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en la acción.
5. Actualizarse de acuerdo con la dinámica del mercado de trabajo.
6. Percibir las diferencias entre los contextos interculturales.
7. Utilizar los recursos de la informática.
8. Tener el dominio de los contenidos básicos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de la enseñanza en la Educación Básica.
9. Dominar los métodos y técnicas pedagógicas del español como lengua extranjera que permitan la transmisión de los conocimientos para los diferentes niveles de enseñanza.
10. Conocer claramente las orientaciones curriculares oficiales para la Educación Básica.

El resultado del proceso de aprendizaje universitario deberá ser una formación profesional que, aparte de proporcionar la base específica consolidada, también capacite para actuar, interdisciplinariamente, en áreas afines. Debe proporcionar, además, la capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo y comunicarse dentro de los diversos saberes que componen la formación universitaria en Letras. Finalmente, el futuro profesor deberá ampliar su sentido crítico para comprender la importancia de la búsqueda de la formación continua y del desarrollo profesional.

Los contenidos básicos deben estar ligados al área de estudios lingüísticos y literarios de la lengua elegida. Los estudios, tanto lingüísticos como literarios, se fundamentan en la percepción de la lengua y la literatura como práctica social y como forma elaborada de las manifestaciones culturales. De esta manera entendemos que se articula la reflexión sobre la

relación entre la teoría y la práctica, que es esencial para los profesionales de Letras con español, ya que van a trabajar en la Educación Básica. Por esta razón, los contenidos básicos relativos a la lengua y la literatura deben estar integrados con los contenidos característicos de la formación profesional, ya que estos contenidos son indispensables para la adquisición de las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

Entendemos también que una formación inicial debe atender las necesidades del profesor de ELE y de la escuela básica, contribuyendo al alcance de resultados positivos en el aprendizaje. Debe orientar a los docentes en la formación teórica para que el futuro profesor tenga el dominio de los contenidos específicos que deberá transmitir, permitiendo también saber utilizar los conocimientos teóricos a favor del trabajo en el aula, como aporta la investigación-acción. Debe también fortalecer la unidad teoría/práctica, lo que implica asumir una postura en relación a la producción de conocimiento como principio educativo en la formación profesional. Deben valorarse las prácticas en su relación con la organización del trabajo docente en la escuela básica, poniendo énfasis en la investigación como medio de producción de conocimiento e intervención en la práctica del aula.

Para ello, creemos que la carrera vigente de Letras con Español de la UFBA necesita una redefinición de la organización curricular de forma que el trabajo y la producción de los conocimientos teóricos permitan su articulación con los elementos prácticos de una clase de español como LE en la escuela básica. Todo ello debe realizarse en armonía con las formas de construcción del proceso formador del docente de lengua extranjera, para asegurar la solidez de lo que se enseña y se aprende en la formación inicial y del diálogo permanente entre el *in situ* de la formación inicial y el aula real de lengua.

No vale solamente evaluar y consolarnos con la constatación de la inadecuación que hay en la formación de profesores de español en la UFBA, ni tampoco adoptar el mecanismo de la crítica por la crítica. La profesionalización de la formación del profesorado de un idioma extranjero requiere una revisión del funcionamiento de la Universidad, un cuestionamiento de su metodología, una remodelación de su currículum y una actualización por parte de su profesorado universitario en la cuestión propia de lo que es formar docentes de lengua extranjera para ejercer en la Educación Básica.

La Universidad tiene que acabar con las dudas sobre su identidad que tienen los profesores al salir de ella y cuando se plantean el tipo de formación que han recibido como preparación para desempeñar una profesión. Lo que se puede percibir es que no hay una



preocupación por el profesional cuando sale del entorno universitario y va a la escuela básica. Una duda que se mantiene cuando evaluamos la carrera es el *qué* y el *cómo* está la formación. Es decir, qué hay en el currículum y cómo se pone en desarrollo. Consultando a una amplia muestra de alumnos que están a punto de finalizar sus estudios, vimos que hay mucha teoría y poca práctica y que no existe una preocupación por sumergir, efectivamente, al futuro docente en el ambiente escolar para que investigue y conozca la docencia. Constatamos que, cuando están en la práctica educativa *in situ*, se da, muchas veces, una falta de adecuación entre el currículum que se imparte, en relación tanto con los contenidos como con los métodos, y las necesidades que tendrán los profesores cuando se conviertan en profesionales.



## **REFERENCIAS**



## REFERENCIAS

- Aguirre B. B. (2004). “Análisis de necesidades y diseño curricular”. En Sánchez, J. L. y Santos Gargallo, I. (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 643-664.
- Alonso, E. (1994) *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*, Madrid, Edelsa.
- Álvarez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid, Miño y Dávila editores.
- Altet, M. (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 30-41.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, Labor.
- Atkinson, T. (2002). “Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada”. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Octaedro, (Colección Repensar la Educación 15), 2002, pp. 95–112.
- Bahia. (2005). Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: linguagem, código e suas tecnologias*. Salvador, Secretaria de Educação.
- Baralo, M. O. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1998.
- Baralo, M. O. (2004). “La interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez, J. L. y Santos Gargallo, I. (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

*español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 03-23

Barberà, E. G. (1999). *La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Ebedé.

Barret, G., Elliot, J., Hull, C., Sanger, J. Wood, M. y Haynes, L. (1986). *Investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1986.

Barbier, J. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Paidós, Barcelona.

Barros, C. S. y Costa, E. G. M. (Orgs). (2008) *Formação de professores de espanhol: os [des]caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq.

Beane, J. A. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata.

Besalú, X. (1999). “El currículum”. En Essomba, M. A. (coord.), *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, pp. 91-104.

Bisquerra, R. (2004). (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, Ediciones Aljibe.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de LE / L2: Bases y procedimientos*, Madrid, Arco Libros.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum*, Boston, Houghton Mifflin.

Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*, Boston, Houghton Mifflin.

Bourdieu, P. (1994). “O campo científico”. En: Ortiz, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Editora Ática, pp. 122-155.

Brandão, C. F. (2010). *LDB Passo a Passo*. 4ª ed. São Paulo, Avercamp Editora.

Brasil. (1993). Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos?(1993-2003)*. Brasília, Autor.

Brasil. (1997a). Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução*. Brasília, Autor. Recuperado em 21 de janeiro de 2011, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/transversais.pdf>

Brasil. (1997b). Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas*

*transversais*. Brasília, MEC/ SERF. Recuperado em 21 de janeiro de 2011, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/transversais.pdf>

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília, Autor. Recuperado em 21 de janeiro de 2011, [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/pcn_estrangeira.pdf).

Brasil. (2000a). Ministério da Educação e do Deporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I, Bases legais*. Brasília, Autor. Recuperado em 27 de janeiro de 2011, [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/14\\_24pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/14_24pdf).

Brasil. (2000b). Ministério da Educação e do Deporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II, Linguagem, código e suas tecnologias*. Brasília, Autor. Recuperado em 27 de janeiro de 2011, [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/14\\_24pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/14_24pdf).

Brasil. (2002). Ministério da Educação e do Deporto. *PCN + (Ensino Médio): Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagem, código e suas tecnologias*. Brasília, Autor. Recuperado em 27 de janeiro de 2011, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/linguagens02pdf>.

Brasil. (2006a). Ministério da Educação e do Deporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagem, código e suas tecnologias - Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília, Autor.

Brasil. (2006b). Ministério da Educação e do Deporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagem, código e suas tecnologias - Conhecimentos de Espanhol*. Brasília, Autor.

Bravo, M<sup>a</sup> A. G. (2007). “El curriculum como campo de estudio”. En Navarro, R. H. (coord.) *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias*. Madrid, Editorial Dykinson, pp. 155-183.

Breen, M. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 1987, p. 52-73.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.

Cardoso, T. F. L. (2008). “As Aulas Régias no Brasil”. En: Stephanou, M. y Bastos, M. H. C. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII*. Vol. I. 3 ed. Petrópolis: Vozes, pp. 179-191.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada, 1993.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata, (3<sup>a</sup> ed).

- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (1997). “La evaluación de los procesos de la enseñanza-aprendizaje”. En Serrano, J. y Martínez, J. E. (Eds) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Oikos-tal, pp. 379-406.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla, 2006.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2 / ELE*, Madrid, Arco Libros.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Coll, C. (2009). *Psicología y curriculum*. Barcelona, Paidós.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya - Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, J. D. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Ediciones Akal, 1990.
- Cortés, M. M., 2000, *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- Croll, P. (1997). *La observación sistemática en el aula*. Madrid, La Muralla.
- Day, C. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea, 2005.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-ediciones UNESCO.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, Morata, 2006.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990). “¿Por qué deben investigar los profesores?” En Elliott, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, pp. 176-190.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Elliott, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós, España.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, (4<sup>a</sup> Ed.)
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford, University Press.



- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis.
- Estebaranz, A. G. (1999). *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla, 2ª ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Edinumen.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis Educación.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Barcelona, Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, (2007, 2ª ed.)
- Forner, A. (2000). "Investigación educativa y formación del profesorado". En Sacristóbal, L. C. (Coord.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. nº 39, pp. 33-50.
- Forns, M. (1998). "La evaluación del aprendizaje". En Coll, C. y Forns, M. (Eds) *Áreas de intervención de la psicología*, Barcelona, Horsori, pp 107-141.
- Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília, Líber Livro.
- Freire, P. (1965). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, (5ª ed.).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (11ed. G. Palacios, trad.). Madrid, Siglo XXI.
- García Ramos, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, Síntesis.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera: fundamentación metodológica. Propuestas de acción*. Madrid. Edelsa.
- Gelabert, Mª J., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la*

*enseñanza de español*, Madrid, ArcoLibros.

Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Editorial Morata, 2001.

Gimeno, J. S. (2002). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, (8ª Ed.).

Gimeno, J. S. (2005). *La educación aún es posible*. Madrid, Morata.

Gimeno, J. S. y Pérez Gomes, A. I. (2008). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, (6ª Ed.).

Gimeno, J. S. (2010). ¿Qué significa Currículum? In: GIMENO, J. S. (Org). *Saberes e incertidumbres sobre El currículum* 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata, pp. 22-43.

Giroux, A. H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

González N. M. (2004) “Lugares de reflexión en la formación de ELE (la particular situación de Brasil)”. *Revista RedEle*, 0. Recuperado en 26 de noviembre de 2011 [http://educacion.es/redele/revista/neide\\_gonzales.shtml](http://educacion.es/redele/revista/neide_gonzales.shtml)

González N. M. (2008). *A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as Políticas Públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. Recuperado em 28 de janeiro de 2011  
[http://letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%203079-3467/A%leia%2011161.pdf](http://letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%leia%2011161.pdf)

Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.

Griffin, K. (2005). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como 2/ L*, Madrid, Arco Libros.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata.

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal, Principia.

Guillén, G. y Castro, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua – cultura extranjera*, Madrid, La Muralla.

Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata 5ª ed., 2005.

Hamilton, D. (1993). "Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". En *Revista Iberoamericana de educación*. nº1, Estado y Educación. Enero-Abril.

Huebner, D. (2008). "El estado moribundo del currículum". En Gimeno J. S. y Pérez G S, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, (6ª Ed.), pp. 210-223.

Imbernón, F. M. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*.

*Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó, Barcelona.

Imbernón, F. M. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Graó.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid. Instituto Cervantes.

Mello, G. N. y Ali F. (2003). *Os 10 maiores problemas da educação no Brasil (e suas possíveis soluções)*. São Paulo, Fundación Victor Civita, Editora Abril.

Kemmis, S. (1986). "Seven principles for Programme Evaluation in Curriculum. Development and Innovation". En: House, E. R. *New directions in educational evaluation*. Lewes. RoutledgeFalmer Press, pp. 117-142.

Kemmis, S. (1989). "Investigación en la acción". En *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Vicens-Vives/MEC, pp. 3330-3337.

Kemmis, S. (1997). "Action Research". En Keeves, J. (Ed). *Educational research methodology and measurement an international handbook*. New York, N.Y, Pergamon Press (2ª Ed. Revised).

Kemmis, S. (2008). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata, (5ª Ed.).

Kemmis, S. y Mactaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.

Kliebard, H. M. (2008). Teoría del curriculum: póngame un ejemplo. En Gimeno J. S. y Pérez G S, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, (6ª Ed.), pp. 224-230.

Krashen, S. (1992). "The monitor model for adult second language performance". En Burt, M., Dulay, H. y Finocchiaro, M. (Coord.). *Viewpoints on English as a Second Language*, New York Regents.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona, Piados Comunicación.

Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid, Morata.

Landry, R. (1998). "L'analyse de contenu". En: Benoit G. (Ed). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, pp. 329-356.

Larsen-Freeman, D. y M. H. LONG. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman. Versión española *Introducción al estudio de segundas lenguas* (1994) Madrid, Gredos.

- Latorre, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2ª Edición, 2004.
- Lawn, M. y Barton, L. (2008). “Estudio del curriculum: ¿reconceptualización o reconstrucción?”. En Gimeno J. S. y Pérez G S, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, (6ª Ed.), pp. 241-250.
- Lei n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Presidência da República. Recuperado en 08 de octubre de 2010, de <http://www.camara.gov.br>
- Lei n. 11. 161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília. Presidência da República. Recuperado en 12 de febrero de 2011, de <http://www.camara.gov.br>
- Lewin, K. (1949). *Action research and minority problems. Journal of Social Issues*, Volume 2, p. 34-46.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, Visor.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Síntesis.
- Lindstromberg, S. (Ed). (2001). *110 actividades para la clase de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Livas, I. G. (1982). *Análisis e interpretación de los resultados a la evaluación educativa*. México, Trillas.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. 3ª ed., Madrid, Morata, 2003.
- Llobera, M. et alii. (2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*, Madrid, ArcoLibros.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Ediciones Morata.
- Manen, V. M. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Piados, España.
- Marcelo, C. G. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- Martín, E. P. (1993). “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias”. In *Monográficos Marco ELE*. núm. 8, 2009. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua.

- Martín, E. P. (2004). “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En Sánchez, J. L. y Santos Gargallo, I. (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 467-489.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1999). *Negociación del currículum*, Madrid, La Muralla.
- Mayer, R. y Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville. Gaëtan Morin Editeur. Montreal-Paris-Casablanca.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Alianza Editorial. Madrid.
- Mckernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata, (3ª ed.).
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Medina, A. R. (2003). Evaluación de la Universidad: principios básicos y propuestas generales. In: MEDINA, A. R. *Modelos de evaluación de calidad en Instituciones Universitarias*. Madrid. Editorial Universitas.
- Mendoza, A. F., López, A. y Martos, E. N. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Alkal.
- Miguel, M. D. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, Alianza Editorial.
- Miki Kondo, C., Fernández, C. y Higuera, M. (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Lebrija.
- Me Laughlin, B. *Theories of Second-Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987.
- Molina, J. R. G. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”. En Sánchez, J. L. y Santos Gargallo, I. (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 491-489
- Monedero, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga, Ediciones Aljibe, .
- Monereo, C. y Castelló, M. C., M., Palma, M. y Pérez, Mª L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, (12ª ed.).
- Morante, R. V. (2006). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*,

Madrid, ArcoLibros.

Moreno, B. (1997). *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

Moreno, B. (1998). *Programación de cursos de lenguas extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Lebrija.

Moreno, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua*. Madrid, Catarata, 2004.

Moreno, F. F. (2004). *Español en Brasil. Centro Virtual Cervantes. Anuario 2000*. Recuperado en 15 de febrero de 2011, de [http://cvc.cervantes.es/anuario/anuario\\_00/moreno](http://cvc.cervantes.es/anuario/anuario_00/moreno)

Moreno, F. F. (2005). “El Español en Brasil”. En Sedycias, J. *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*. São Paulo, Parábola.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

Negrín, O. F. y Vergara, J. C. (2009). *Historia de la Educación*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Nevo, D. (1986). “The conceptualization of education evaluation: An Analytical Review of the Literature”. En: House, E. R. *New directions in educational evaluation*. Lewes. Routledge Falmer Press, pp. 15-29.

Nóvoa, A. (2009). “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”. En *Revista de Educación N° 350*. Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Madrid, pp. 203-218

Nunan, D., (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Pres.

Nussbaum, L. (1996). “La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación”. En Lomas, C. (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.

Paiva, M. J. (2008). “Igreja e Educação no Brasil Colonial”. En Stephanou, M. y Bastos, M. H. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII. Vol. I*. Petrópolis, Vozes, (3 ed.), pp. 77-92.

Paraquett, M. (2006). “As dimensões políticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: tradições e inovações”. En Mota, K. y Scheyerl, D. (Eds.), *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Vol. 1. Salvador, Edufba, pp. 115-146.

- Paraquett, M. (2007). "El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español como lengua extranjera". En Zimmemman, R. I. y KELLER, T. M. G. (Eds.), *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo, EDUPF, pp. 52-70.
- Paraquett, M. (2008). "Por que formar professores de espanhol no Brasil?". En Hispanistas - *Revista Electrónica de los Hispanistas en Brasil*, 9(35). pp. 1171-1183. Recuperado en 20 de diciembre de 2010, de <http://hispanistas.com,br/artigos%20autores%20pdfs/267.pdf>
- Paraquett, M. (2009). "Lingüística aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contextos latinoamericanos". En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(3), pp. 1-23. Recuperado en 10 de enero de 2011 de, [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija6/articulo\\_n6/articulo\\_1.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija6/articulo_n6/articulo_1.pdf)
- Parecer CNE/CP 9/2001 (septiembre, 2001). Recuperado en 11 de diciembre de 2011, de <http://portal.mec.go.br/cne/arquivo/pdf/0092pdf>.
- Pérez, A. G. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno, J. S. y Pérez, A. G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp.398-429.
- Pérez, A. G. (1999). "Autonomía profesional del docente y control democrático". En Varios autores, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, (2ª ed.), pp.335-353.
- Pérez, A. G. (2009). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En Gimeno J. S. (Comp.) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, pp. 31-77.
- Pérez, G. S. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla, (4ª ed.).
- Perrenoud, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". en *Revista de Tecnología Educativa XIV*, Pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2002). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, (5ª ed.).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, La Muralla.
- Pinar, W. (2008). "La reconceptualización en los estudios del curriculum". En Gimeno J. S. y Pérez G S, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, (6ª Ed.), pp. 231-240.
- Prado, J. A. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, La Muralla.

- Primeira Constituição do Brasil- Carta Magna, Recuperado en 13 de diciembre de 2009 de, 1824.<http://maniadehistoria.wordpress.com/a-primeira-constituicaocarta-magna-do-brasil-1824/>
- Resolução CNE/CP n. 1 (2002, 18 de fevereiro). Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, CNE. Recuperado en 11 de diciembre de 2011, de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/resl\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/resl_2.pdf).
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1997). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rogers, C. (2009). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós, (17ª Ed.).
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea, (3ª Ed.).
- Ruiz Ruiz, J. Mª. (2005). *Teoría del currículum: diseño desarrollo e innovación curricular*. Madrid, Editorial Universitarias, (3ª Ed.).
- Salviani, D. (2009). “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. En: *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, nº40, (enero-abril), pp. 143-155.
- Sánchez, A. P. (1992). *Hacia un modelo integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. P. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en clases de idiomas*, Madrid, SGEL.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- Santos Gil, J. Mª. (1990). “De la evaluación a las evaluaciones”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº185, pp. 8-11.
- Sanz, M. y Fernández, C. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Schwab, J. (2008). “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”. En Gimeno J. S. y Pérez G S, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, (6ª Ed.), pp. 197-208.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, Colección Temas de Educación.
- Silva, T. T. da. (1998). “Cultura y currículum como práctica de significación”. En *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, pp. 59-76.



- Silva, T. T. da. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto. Porto Editora.
- Silva, T. T. da. (2001). *Espacio e identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona. Octaedro.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, ArcoLibros.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata (5ª Ed.).
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2005). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Tambara, E. (2005). Educação e Positivismo no Brasil. En: Stephanou, M. y Bastos, M. H. C. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII. Vol. II*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, pp. 166-178.
- Tedesco, J. C. “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. nº55, pp. 31-47. Recuperado el 5 de marzo de 2011 de <http://www.rieoei.org/rie55a001.pdf>.
- Tejada, J. (2000). “La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias”. In *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. Número 4 Universidad de Granada, pp. 13-26.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona, Editorial Davinci.
- Tenbrink, T. D. (1999). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- Torres, T. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid, Editorial Morata, (8ª Ed.).
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and introduction*. Chicago, Chicago University Press.
- Underhill, A. (2000). “La facilitación en la enseñanza de idiomas”. En: Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, pp. 143-155.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Vasconcellos, C. S. (2009). *Currículo: a atividade humana como principio educativo*. São Paulo, Editora Libertad, (2ª Ed.).
- Vásquez, A. S. (1980). *Filosofía de La Praxis*. Barcelona, Editorial Crítica.

- Venchia, A. (2005). "O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites". En: Stephanou, M. y Bastos, M. H. C. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII*. Vol. II. (2 ed.), Petrópolis, Vozes, pp. 78-90.
- Vieira, J. T. (1997). "Evaluación institucional: objetivos y criterios". En *Revista Española de Pedagogía* nº 208, pp.445-458.
- Villela, H. de O. S. (2005). "Do artesanato à profissão. Representação sobre a institucionalização da formação docente no século XIX". En: Stephanou, M. y Bastos, M. H. C. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII*. Vol. II. Petrópolis: Vozes, (2 ed.) pp. 105-115.
- Vita, F. A. (2011). "El curriculum en los cursos de formación de profesores de lengua extranjera en Brasil: de la colonización hasta la actualidad". En Cestero, A. M. Molina, I. y Paredes, F. *La lengua lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares, pp. 3159-3166, CD-ROM.
- Wheeler, D. K. (1997). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid, Santillana.
- Whitehead, J. (1989). "How do we improve research based professionalism in Education? A question which includes action research education theory and the politics of education knowledge". En *British Educational Research Journal*, nº 15. London, pp. 3-17.
- Whitehead, J. (1991). "How do I improve my Professional Practice as an Academic and Educational Manager? A dialectical analysis of an individual's educational development and a basis for socially orientated action research". En Collins y Chippendale, (Eds.) *Proceedings of the First World Congress on Action Learning, Action Research and Process Management*. Vol. 2, Acorn Press, Australia.
- Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza: Profesores y Alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid, Cambridge.
- Zabala, M. A. (1998). *El prácticum en la formación de maestros. En la formación de maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- Zabala, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Zabala, M. A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, (11ª Ed.).
- Zambrano, A. L. (2006). "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja". En *Revista Educere*, vol. 10, nº 33, pp. 225-232. Recuperado en 02 de abril de 2011.
- Zeichner, K.M. (1999). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En varios autores, *Volver a pensar la educación*. vol. II, Madrid, Morata, pp. 385-398.

# APÉNDICES



## **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**

Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31



### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos

alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência

multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.



§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

## **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**

Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.



### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

**ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET**  
Presidente do Conselho Nacional de Educação



**PARECER CNE/CP 492/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 04/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 09/7/2001, Seção 1, p. 50.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação

**UF:** DF

**ASSUNTO:** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia

**RELATOR(A):** Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo

**PROCESSO(S) N.º(S):** 23001.000126/2001-69

**PARECER N.º:CNE/CES 492/2001**

**COLEGIADO:** CES

**APROVADO EM:** 03/04/2001

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS**

**Introdução**

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

### *Diretrizes Curriculares*

#### *1. Perfil dos Formandos*

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

## *2. Competências e Habilidades*

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

## *3. Conteúdos Curriculares*

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo

com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

#### *4. Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

#### *5. Avaliação*

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação

**UF:** DF

**ASSUNTO:** Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

**RELATOR(A):** Silke Weber

**PROCESSO(S) N.º(S):** 23001.000126/2001-69

**PARECER N.º:** CNE/CES 1363/2001

**COLEGIADO:** CES

**APROVADO EM:** 12/12/2001

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º... , DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;

e) as formas de avaliação

Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP\_\_\_\_, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art.4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

## **RESOLUÇÃO CNE/CES 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002**



### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação

Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**ARTHUR ROQUETE DE MACEDO**  
Presidente da Câmara de Educação Superior



**PARECER CNE/CP 28/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

**ASSUNTO:** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**RELATOR(A):** Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber

**PROCESSO(S) N.º(S):** 23001.000231/2001-06

**PARECER N.º:** CNE/CP 28/2001

**COLEGIADO:** CP

**APROVADO EM:** 02/10/2001

**I – HISTÓRICO**

A aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *verbis*: *Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.*

O objetivo deste Parecer, pois, é o de dar consequência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração a licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas.

Este Parecer, contudo, deve guardar coerência com o conjunto das disposições que regem a formação de docentes. Cumpre citar a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP 4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001.

A existência de antinomias entre estes diferentes diplomas normativos foi anotada pelo Parecer da Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/MEC, encaminhada a este Conselho, pelo Aviso Ministerial 569, de 28 de setembro de 2001, para efeito de harmonização entre eles. Desta forma o Parecer em tela foi devidamente revisto e, em consequência recebeu nova redação.

## Definições gerais mínimas

Como se pode verificar pelos termos do artigo em tela, alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno: a *duração* e a *carga horária* dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma *licenciatura* plena.

*Duração*, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores. Se a duração de um tempo obrigatório é o mínimo para um teor de excelência, obviamente isto não quer dizer impossibilidade de adequação às variações de aproveitamento dos estudantes.

Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico.

A *licenciatura* é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Deve-se, em primeiro lugar, fazer jus ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*. Uma das leis diretamente concernente a estas *qualificações* está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

*“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”*

Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: Dos Profissionais da Educação.

*“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:*

*I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*

*...”*

Trata-se, pois, de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 9/2001 e começar a efetivar as metas do Capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Cumpra-se completá-las no que se refere à duração e carga horária das licenciaturas cumprindo o disposto no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001.

### **Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96**

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais. Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31, de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. Ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como **3 + 1**.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

*“Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.”*

*“O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”*

O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas foi assumido na Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o *currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional*.

O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.



A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

### **A Lei 9.394/96**

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Assim, pode-se verificar, como no Título IV da lei sob o nome Da Educação Superior, nível próprio do objeto deste parecer, tem alguns parâmetros definidos. O primeiro deles é o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias que o estudante deve ter, ao entrar em uma instituição de ensino superior, em saber seus direitos.

Veja-se o Art. 47, verbis:

*Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.*

*§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.*

*§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (grifos adicionados)*

...

*§4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.*

Ainda que alunos excepcionais possam ter abreviada a *duração* de seu curso, a regra geral é a da informação precisa da *duração* dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares e que no conjunto exigem trabalho acadêmico efetivo. É bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula quanto outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

A LDB, no Art. 9º, ao explicitar as competências da União diz no seu inciso VII que ela incumbir-se-á de *baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação*. Aliás, é no § 1º deste artigo que se aponta o Conselho Nacional de Educação de cujas funções faz parte a normatização das leis.

Já no capítulo próprio do ensino superior da LDB há pontos relativos à autonomia universitária. Assim, diz o Art. 53, I e II:

*No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;*

*II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (grifos adicionados)*

Desse modo, fica claro que as Instituições de Ensino Superior, respeitadas *as normas gerais* (Art. 9º, VII da LDB) pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas (Art. 53, II).

No seu conjunto, elas prevêm uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmicocientíficas. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria. Os dias letivos, independentemente do ano civil, são de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art. 65 da LDB, verbis:

*A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*

Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do Art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

O Art. 82 da LDB diz:

*Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.*

*Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.*

Ora, os estágios fazem parte destas qualificações, reconhecidas pela CLT, e se inserem dentro das normas gerais conferidas por lei à União. Os estágios supervisionados de ensino também partilham destas qualificações.

O Parágrafo único do Art. 82 reconhece as figuras de um seguro contra acidentes e de uma cobertura previdenciária *prevista na legislação específica* e faculta a existência de bolsa de estágio.

A Lei 6.494/77, de 7/12/1977, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, se refere ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu Art. 4º letra b, dispõe sobre o tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra a, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares. A Lei 8.859, de 23/3/1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória 1.709, de 27/11/98, exceto em pequenos pontos específicos. Assim, o Parágrafo único do Art. 82 da LDB altera o Art. 4º da Lei 6.494/77. Já a Medida Provisória 1.709/98 modifica em seu Art. 4º o § 1º do Art. 1º da Lei 6.494/77 e que passou a vigorar com a seguinte redação:

*§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem "comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial."*

Já o Decreto regulamentador 87.497/82 da Lei 6.494/77 não conflita com o teor das Leis 9.394/96 e 9.131/95. A Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-lei 4.657/42 diz:

*Art. 2º § 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a Lei anterior.*

A redação do Art. 82 não deixa margem a dúvidas quanto à sua natureza: ele pertence ao âmbito das competências concorrentes próprias do sistema federativo. Assim sendo, ele deve ser lido à luz do Art. 24 da Constituição Federal de 1988.

A Lei 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos. Por isso mesmo, a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, e que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Decreto 2.208/97 diz em seu Art. 13 que *são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96.*

Outro ponto a ser destacado na formação dos docentes para atuação profissional na educação básica e que pode ser contemplado para efeito da duração das licenciaturas é a monitoria. Veja-se o disposto no Art. 84 da LDB:

*Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.*

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

## **II - MÉRITO**

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim é que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área de suas especialidades, bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo em cada um dos anos necessários para a completud e da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma

coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001.

*“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.”*(Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

**A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmicocientífica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de

ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada.

Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

Esta conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo inclusive para fazer valer o que está disposto no artigos 11, 12 e 13 da Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP 9/2001.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pletora de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

Aqui não se pode deixar de considerar a Resolução CNE/CP 1/99 nos seus § 2º e 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º que propiciam formas de aproveitamento e de práticas.

O aproveitamento de estudos realizados no ensino médio na modalidade normal e a incorporação das horas comprovadamente dedicadas à prática, no entanto, não podem ser absolutizadas. Daí a necessidade de revogação dos § 2º e 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º, da Resolução CNE/CP 1/99, na forma de sua redação.

No caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas. Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, dos Art. 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82 da mesma, exercer sua **competência suplementar** na normatização desta matéria.

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001.

Isto posto cabe analisar um outro componente curricular da duração da formação docente: trata-se do **trabalho acadêmico**. O Parecer CNE/CP 9/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor.

Este parecer, ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem consequentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. Uma oferta desta natureza deve ser analisada à luz do Art. 37, § 6º da Constituição e do padrão de qualidade do ensino conforme o Art. 206, VII da Lei Maior.

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo Art. 47 da LDB, a fim de que a flexibilidade da lei permitisse ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas 4 paredes de uma sala de aula. O ensino que se desenvolve em aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1800 horas**.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.



Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 9/2001 não poderá contar com menos de **200 horas**. Cabe às instituições, consideradas suas peculiaridades, enriquecer a carga horária por meio da ampliação das dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente.

Além disso, há a possibilidade do aproveitamento criterioso de estudos e que pode ser exemplificado no proposto na Resolução CNE/CP 1/99.

A diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da *formação básica comum* do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa, jamais situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior **abaixo de 3 anos** e o número de quatro anos tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas a experiência acumulada nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas *as normas gerais* pertinentes.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente aqui denominado **trabalho acadêmico**, deverão ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação. Assim, considerando-se a experiência sob o esquema formativo da Lei 5.540/68 e a necessidade de se avançar em relação ao que ela previa dado o novo paradigma formativo debaixo da Lei 9.394/96 e suas exigências, dadas as diretrizes curriculares nacionais da formação docente postas no Parecer CNE/CP 9/2001, cumpre estabelecer um patamar mínimo de horas para estas atividades de modo a compô-las integrada e articuladamente com os outros componentes.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, saberá dispor criativamente deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001.

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior.

Isto posto, cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

É evidente que a dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu contínuo aprimoramento, porque a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

Este parecer aqui formulado, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

## **II – VOTO DO(A) RELATOR(A)**

Em face de todo o exposto, os Relatores manifestam-se no sentido de que o Conselho Pleno aprove a nova redação do Parecer CNE/CP 21/2001 e o projeto de Resolução anexo, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasília(DF), 2 de outubro de 2001.

Conselheiro(a) Carlos Roberto Jamil Cury – Relator(a)

Conselheiro(a) Éfrem de Aguiar Maranhão

Conselheiro(a) Raquel Figueiredo A. Teixeira

Conselheiro(a) Silke Weber

## **III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, 2 de outubro de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO I**

**Da Educação**

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

**TÍTULO II**

**Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

## TÍTULO IV

### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.



Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~  
~~II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)~~

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

#### CAPÍTULO II

##### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

###### Seção I

###### Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na

competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

~~§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.~~

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 3º **(VETADO)** (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## Seção II

### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## Seção III

### Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I — confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II — interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

#### Seção IV

#### Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~ (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.~~ (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.~~ (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

#### Seção IV-A

##### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)



Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

## Seção V

### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

## CAPÍTULO III

### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

#### Da Educação Profissional e Tecnológica (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Regulamento)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)

~~Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Regulamento)~~

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Regulamento)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

## CAPÍTULO IV

### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

~~I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. (Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II - ampliação e diminuição de vagas;
- III - elaboração da programação dos cursos;
- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores;
- VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;
- IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.(Regulamento)

## CAPÍTULO V

### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## TÍTULO VI

### Dos Profissionais da Educação

~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)~~

~~I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~

~~II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).



§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da

docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

## TÍTULO VII

### Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

## TÍTULO VIII

### Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e

pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

~~I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;~~

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.~~

~~Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (Revogado pela nº 11.788, de 2008)~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## TÍTULO IX

### Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Paulo Renato Souza*